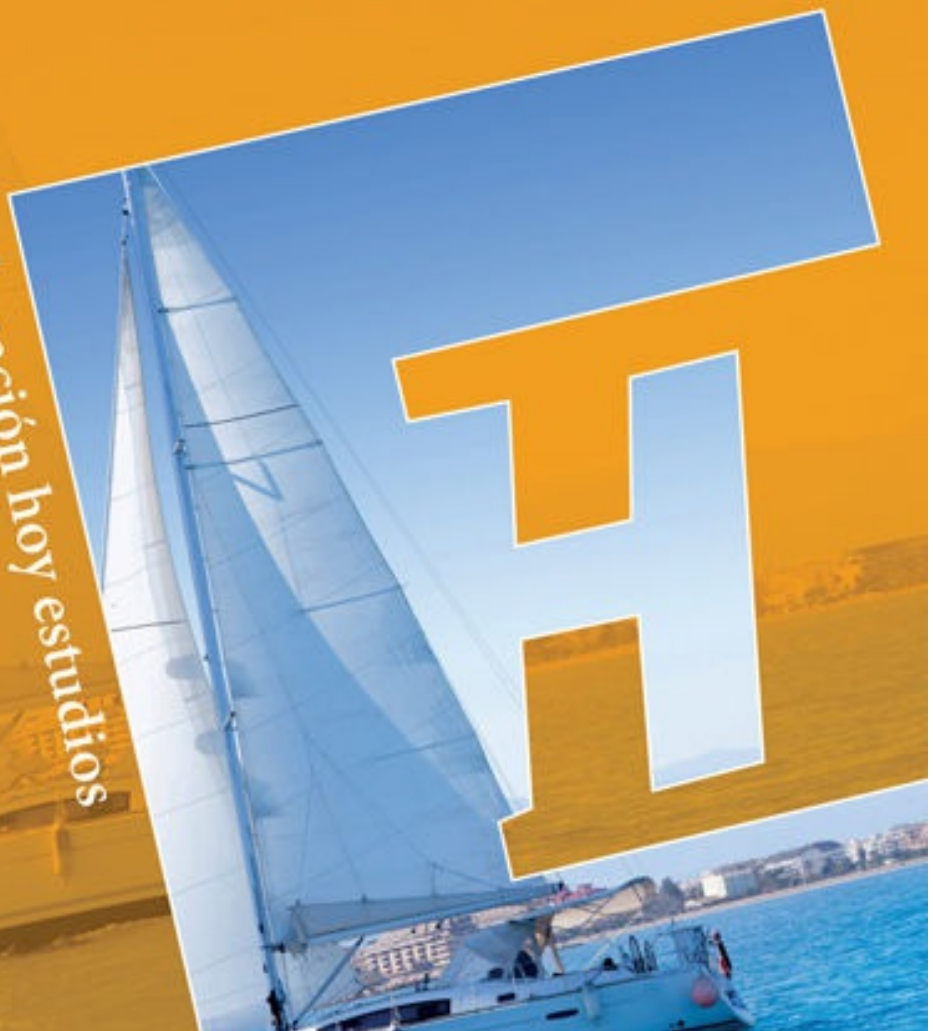
PEDRO Mª URUÑUELA

LA GESTIÓN DEL AULA

Todo lo que me hubiera gustado saber cuando empecé a dar clase



educación hoy estudios

narcea

La gestión del aula

Todo lo que me hubiera gustado saber cuando empecé a dar clase

Pedro Mª Uruñuela

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

Para mis nietas Carmen, Ana y Lucía
y para mi nieto Marcos:
porque otra educación es posible,
y en ella queremos que viváis y os hagáis personas.

Índice

PRESENTACIÓN. ***Ángels Grado y Cesc Notó***

INTRODUCCIÓN

I. ¿QUÉ ESTÁ PASANDO EN LAS AULAS?

1. **La convivencia positiva, marco general para la gestión del aula**

   El marco de la convivencia positiva
   Las lecciones de la gestión pacífica de los conflictos
   De un planteamiento reactivo a un planteamiento proactivo
   Un nuevo paradigma para el análisis de lo que sucede en el aula
   En conclusión
   En la práctica
   Para saber más

2. **La gestión del aula: por qué, para qué, cómo**

   ¿Qué es la gestión del aula?
   Los profesores y profesoras, gestores de las condiciones del aula
   A modo de conclusión
   En la práctica
   Para saber más

3. **El clima o ambiente de aula**

   Qué es el clima de aula
   Las características físicas, ambientales y organizativas
   Las relaciones interpersonales en el aula
   Las metodologías empleadas en el aula
   La gestión socioemocional del docente
   A modo de conclusión
   En la práctica
   Para saber más

4. **Las conductas disruptivas en el aula: la parte visible**

Una definición de las conductas disruptivas
Las conductas disruptivas en las escuelas de Educación Primaria
Las conductas disruptivas en los centros de Secundaria
Frecuencia e incidencia de las conductas disruptivas
A modo de conclusión
En la práctica
Para saber más

5. Las conductas disruptivas en el aula: la parte no visible

Los factores estructurales (1): El currículo
Los factores estructurales (2): La organización del aula y del centro
El factor cultural y sus dimensiones
A modo de conclusión
En la práctica
Para saber más

6. Las emociones en el aula

¿Qué son las emociones?
¿Por qué son importantes las emociones?
Tipos de emociones
Otras características de las emociones
Conclusión: el profesor o profesora como líderes emocionales
En la práctica
Para saber más

7. ¿Por qué no quieren estudiar? El papel de la motivación

¿Están realmente desmotivados los alumnos y alumnas?
¿Por qué motivos trabajan los alumnos y alumnas?
Otro factores presentes en la motivación
Factores ajenos al alumno, presentes en la motivación
En la práctica
Para saber más

8. Las normas y la disciplina en el aula

Consideraciones generales sobre las normas y la disciplina
¿Para qué la disciplinar escolar? El modelo punitivo-sancionador
Hacia la disciplina positiva: El modelo democrático y proactivo
El seguimiento y supervisión de la disciplina
A modo de conclusión
En la práctica
Para saber más.

II. LA GESTIÓN DEL AULA: PAUTAS Y SUGERENCIAS DE ACTUACIÓN

9. "Hacer grupo": las relaciones personales en el aula

   La creación del grupo: Los elementos de "provención"
   Las interacciones en el grupo
   La comunicación y la cooperación dentro del grupo
   La gestión y transformación de conflictos
   A modo de conclusión
   En la práctica
   Para saber más

10. El papel del alumnado en la gestión del aula

   La participación en el centro escolar
   El papel de los alumnos y alumnas: hacia la ayuda entre iguales
   ¿En qué se puede plantear la ayuda?
   Otras cuestiones en relación con los programas-ayuda
   A modo de conclusión
   En la práctica
   Para saber más

11. La inteligencia emocional en el aula

   ¿Qué es la educación emocional?
   La conciencia emocional
   Otras habilidades socioemocionales
   Conclusión: Ánimo, y una precaución
   En la práctica
   Para saber más

12. Trabajando la motivación con el alumnado

   Trabajar los "para qué" del aprendizaje, despertar la intención de aprender
   Conseguir mantener el interés y la implicación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje
   Reforzar las expectativas, reconocer el progreso
   Otras estrategias para aumentar la motivación del alumnado
   En la práctica
   Para saber más

13. Cambios curriculares y organizativos

   Cuestionando nuestras ideas previas: La reflexión sobre la práctica
   La forma de planificar nuestra tarea de enseñar: La selección de contenidos
   ¿Cómo trabajamos con nuestro alumnos? Importancia de la metodología
   Otros cambios necesarios
   A modo de conclusión

En la práctica
Para saber más

14. Elaboración y aprobación de normas de aula y del centro

Las normas del centro
Desarrollo e implantación de las normas del centro
Normas de aula
La necesaria participación del alumnado en todo el proceso
A modo de conclusión
En la práctica
Para saber más.

15. Corrección de conductas contrarias a la convivencia

¿Son eficaces las sanciones vigentes en los centros?
Características de las sanciones: medidas reeducativas
Procedimientos de intervención ante las conductas contrarias a las normas
Estructuras organizativas de apoyo
A modo de conclusión
En la práctica
Para saber más

16. ¿Cómo responder a las conductas disruptivas? Pautas de actuación

La orientación general de nuestra práctica docente
Comprender lo que sucede para actuar con eficacia
¿Qué hacen en sus clases los buenos profesores y profesoras?
Técnicas para la gestión del aula
En la práctica
Para saber más

EPÍLOGO. Lo que yo he aprendido en mis muchos años de docencia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Presentación

En múltiples ocasiones hemos leído y escuchado a Pedro en talleres, conferencias y cursos dirigidos a docentes, familias, alumnado y otras personas profesionales de la educación, definir la convivencia positiva como aquella que se construye día a día, con el establecimiento de unas relaciones consigo mismo, con los demás personas y con el entorno (organismos, asociaciones, entidades, Instituciones, medio ambiente, planeta Tierra…) fundamentadas en la dignidad humana, en la paz positiva y en el respeto a los Derechos Humanos.

También, nos ha compartido que la convivencia es un medio, pero a la vez es un fin en sí misma aunque el sistema educativo en general no siempre le otorgue la importancia que tiene para que la escuela contribuya a formar personas capaces de convivir en esta sociedad compleja, para formar ciudadanos y ciudadanas críticos, responsables, comprometidos y libres, además de facilitar que niños, niñas y adolescentes adquieran los conocimientos, procedimientos y valores científicos para vivir en la sociedad del siglo XXI.

En este punto es clave otra de sus aportaciones que hace referencia a la doble dimensión de la escuela como centro de aprendizaje y de convivencia. Tenemos entre manos dos dobles dimensiones que se entrelazan: las de la convivencia como medio (absolutamente necesario) y como fin, es decir, como objeto de aprendizaje, y las de la escuela como centro de aprendizajes, de múltiples aprendizajes, y centro de relación, socialización, en el que se aprende a convivir conviviendo.

La literatura científica ofrece evidencias de la relación positiva entre el clima de convivencia en el centro y el éxito educativo, entendido este en un sentido amplio que incluye la adquisición de las competencias académicas y de las personales y sociales. Por ello sorprende que, aunque no siempre, el mundo educativo en general (sistema educativo y escuelas, pero también todos los agentes que contribuyen a la educación) no tenga consciencia de la oportunidad que ofrece la escuela como institución para educar en la convivencia y la necesidad de trabajar en red para que se fomente, se consolide, se extienda más allá de las paredes de las aulas. El alumnado no es la futura ciudadanía, ya es ciudadanía, y deseamos que la convivencia positiva sea uno de sus signos de identidad.

En *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia* (Narcea, 2016; 3ª ed. 2018), Pedro reflexiona ampliamente sobre la necesidad de trabajar la convivencia en los centros educativos y compartir significados: conflicto, respuestas reactivas, enfoque proactivo… Asimismo, describe situaciones de quiebra de la convivencia y ofrece estrategias para darles respuesta. En ese manual ya dedica espacio a las conductas disruptivas y a la gestión del aula en el que recoge tanto planteamientos teóricos como orientaciones prácticas. Sin embargo, él mismo explica en la introducción que ofrece una visión general de los diferentes "árboles" que constituyen el "bosque de la convivencia" y que a partir de esta se puede profundizar en cualquiera de ellos.

De su amplio trabajo de campo en el terreno de la disrupción en el aula, de su larga trayectoria fomentando el trabajo de la convivencia positiva, y de su voluntad de ser útil e intentar ofrecer respuestas las preocupaciones del profesorado sobre cómo gestionar el aula en general y cómo dar respuestas a las conductas disruptivas en particular, nace el libro que tenemos entre manos, que da continuidad y profundidad al anterior. Añadiría aquí que somos muchas las personas que hemos insistido y le hemos animado para que, después de una mirada general al bosque de la convivencia, nos ayudara a centrarnos en estos "especímenes" concretos.

Es compartida la preocupación por las situaciones de acoso escolar y el ciberacoso en todos los centros educativos y en la sociedad en general y se dedican esfuerzos desde todos los ámbitos para prevenirlos, detectarlos de manera precoz e intervenir de manera efectiva. De hecho, el Plan Estratégico de Convivencia Escolar presentado por el Ministerio de Educación del Gobierno anterior (marzo 2017), se centra en dar respuesta a la violencia y el maltrato entre iguales (*bullying* y *ciberbullyng*) y la violencia de género. Pero en pala-bras del autor recogidas en una entrevista para "El Diario de la Educación", el Plan, que tiene aspectos positivos (sin ir más lejos, el hecho de que de nuevo se ponga en marcha), "se olvida de otros aspectos que a mí me parecen importantes. Por ejemplo, lo que más preocupa a los profesores de secundaria son las conductas disruptivas, las dificultades que tienen para dar clase porque determinados alumnos les interrumpen. Pero en el plan no hay ni una palabra sobre este tipo de violencia. Otra cosa es que el Plan no habla para nada de la violencia estructural, la que el sistema ejerce sobre los alumnos. ¿Cómo es posible que en una educación obligatoria casi uno de cada cuatro estudiantes no consiga los objetivos? Algo está fallando".

Y es que, como recoge en la presentación, "la dificultad para dar clase es, hoy por hoy, una de las preocupaciones fundamentales del profesorado de Secundaria y del profesorado de los últimos cursos de Primaria. Así lo constatan diversos estudios, tanto internacionales (Informes Talis) como estatales (Observatorio Estatal de la Convivencia). Preocupación que ha ido paralela a la extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis años ¿Por qué sucede esto?"

Hoy niños, niñas y adolescentes pasan en la escuela entre trece y quince años lo que convierte a esta institución, no solo por la cantidad sino por la calidad del tiempo compartido, en un escenario privilegiado para múltiples aprendizajes: aprender a

conocer, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser. Sin embargo, están todos y todas; quienes quieren y quiénes no quieren tanto; todos y todas con distintas capacidades, motivaciones, reacciones, relaciones…; pero no siempre, como docentes, somos capaces de ver las oportunidades que la escuela ofrece en general, ni de ajustarla a cada individualidad.

Cuando se intenta dar respuesta a la pregunta que Pedro plantea sobre las dificultades para dar clase que ponen de manifiesto docentes de todos los niveles educativos, pero especialmente quienes tratan con adolescentes, aparecen en primer lugar las debilidades de la formación inicial del profesorado, sobre todo en el caso de la educación secundaria, que no prepara lo suficiente para gestionar una clase, para hacer frente a un grupo disruptivo.

Que en la formación inicial se trate la gestión del aula, las relaciones con el alumnado y entre ellos y ellas, la comunicación, la gestión positiva de los conflictos, el trabajo de la convivencia positiva es una reivindicación clave. En palabras de Miguel Ángel Santos Guerra, recogidas por el autor, "para enseñar latín a Jon hay que saber más de Jon que de latín".

Sin dejar de reivindicar, os invitamos a la lectura de este libro en el que Pedro pretende analizar toda esta problemática con toda la prudencia y modestia necesarias, pero también desde la experiencia adquirida a lo largo de su dilatada trayectoria profesional como docente, inspector, jefe de la Alta Inspección y formador infatigable. Por ello, tiene la voluntad de intentar ayudar a la superación de estas situaciones que tanto afectan al profesorado.

Para todo ello, el libro ofrece análisis y reflexiones conceptuales y propone actividades prácticas que facilitan la comprensión y aprehensión de los temas tratados para su traslado al aula. Algo común a todos los capítulos en los que se organiza el libro.

Nuestra presentación no puede concluir sin la otra dimensión que para nosotros es fundamental: el reconocimiento al trabajo bien hecho desde hace más de cuarenta años, estando en activo y como jubilado activo, y *el agradecimiento por su férrea convicción sobre la necesidad y la bondad de trabajar la convivencia positiva en las escuelas, su tesón, su generosidad con todos y todas…*; y muy especialmente por su generosidad con nosotros, al ofrecernos multitud de oportunidades; también la de presentar este libro.

Pedro defiende en todas las ocasiones que se le presentan la convivencia positiva: a nivel institucional, a nivel formal e informal y en el tú a tú, compartiendo "calçots" o frente a un "café blanco". La poca sensibilidad de la administración respecto a la convivencia en la escuela le llevó a plantearse la necesidad de crear una asociación que, en compañía de otras personas que se habían involucrado también en la mejora de la convivencia, pudiera promoverla. Así nació CONVIVES, asociación de la que es uno de los fundadores, entusiasta impulsor, compañero y mentor. Actualmente en las actas de la asociación consta que es presidente honorifico, aunque quien le conoce sabe que el honor lo tenemos nosotros.

Además de ser un gran profesional, es una bellísima persona. Nuestra trayectoria común empezó hace 10 años en aquellos cursos sobre convivencia que organizó el

Ministerio de Educación y de los que Pedro fue alma máter. Diez años quizás no son muchos, pero el tiempo no solo se mide en cantidad sino también en calidad. Y, de ese tiempo, nosotros hemos compartido mucho con él y con Ludi, su compañera de vida y persona imprescindible en su trayectoria y en la nuestra. Pedro saca lo mejor de nosotros, nos anima y acompaña a ser mejores personas. Es una persona sabia, tan sabia que te hace sentir importante y respetada. Nosotros, de mayores, queremos ser como él.

Gracias maestro,
Gracias amigo,

Ángels Grado y Cesc Notó
Maestros
y aprendices de buena gente

Introducción

¿POR QUÉ UN LIBRO SOBRE GESTIÓN DEL AULA?

Cuando publiqué mi libro *Trabajar la convivencia en los centros educativos*, varios amigos y amigas me animaron a que escribiera otro libro profundizando en alguno de los temas que apenas había indicado en el primero. Insistían, sobre todo, en que publicara algo sobre la gestión del aula, aprovechando todo el material que había recogido para una posible tesis, que no llegó a finalizarse.

Tras darle vueltas al asunto, me decidí a abordar este trabajo, basándome principalmente en una idea: evitar que otros compañeros o compañeras tuvieran que pasar por la misma experiencia por la que pasé yo, cuando dejé el hospital en el que trabajaba y aprobé la oposición como profesor de bachillerato. Como he narrado muchas veces en los cursos, yo salí de guardia del hospital un treinta de septiembre a las ocho de la mañana y, al día siguiente, uno de octubre, estaba a las ocho treinta explicándoles a mis alumnos y alumnas de COU lo que íbamos a trabajar en la asignatura y cómo iba a ser la selectividad para el ingreso en la universidad. Como he repetido y contado muchas veces, "*yo empecé a dar clase sin que nadie me hubiera hablado nunca de cómo es un adolescente; y, mucho menos, de cómo son los adolescentes de treinta en treinta*".

Sin duda, las cosas han mejorado, pero poco. Recuerdo la formación que cursé para obtener el CAP, el Certificado de Aptitud Pedagógica. El profesor que impartía el curso nos recibió con el siguiente discurso: "Sé que a ustedes este curso no les interesa apenas, pero a mí me da igual. Les voy a exigir que vengan ustedes todos los días, de manera que, a la segunda falta, tendrán que repetir el curso. En cualquier momento puede aparecer el director o la super-visión del ICE, y quiero que vean que están todos. Durante el curso pueden hacer lo que quieran. Si están preparando la oposición, pueden redactar un tema; si están dando clase, pueden corregir exámenes o preparar la actividad del día siguiente. Lo que quiero es que no falten a clase y eso es lo que voy a exigirles". Dudo que esta situación pueda repetirse ahora, pero la formación inicial del profesorado de Secundaria sigue planteando muchos problemas, en los que no me es posible entrar en este momento.

Puede parecer que exagero la realidad, pero así fue. El resultado: no sólo una

carencia de preparación pedagógica para nuestro futuro profesional, sino también una clara "vacunación" contra todo lo que fuera pedagogía o reflexión sobre cómo enfocar el proceso de enseñanza para conseguir el máximo de aprendizaje. Y las consecuencias son muy serias, de cara a la calidad de la enseñanza.

En mi larga experiencia profesional sólo me he encontrado un caso de una profesora con dificultades de dominio de su materia, a la que fue preciso ayudar de manera específica. Sin embargo, me he encontrado con muchos profesores y profesoras incapaces de hacerse con el aula en Secundaria, que no conocían cómo abordar los conflictos que les surgían diariamente, cómo conseguir un mínimo clima de trabajo, desbordados por los acontecimientos y a remolque de lo que marcaban, especialmente, sus alumnos. Se trataba de profesores y profesoras que sufrían mucho, que querían hacer bien su trabajo profesional, pero que no sabían cómo podían hacerlo. Se trata de profesionales valiosos, a los que es necesario apoyar y ayudar y, en muchos casos, formar específicamente en la forma de gestionar su aula.

Y es que la dificultad para dar clase es, hoy por hoy, una de las preocupaciones fundamentales del profesorado de Secundaria y del profesorado de los últimos cursos de Primaria. Así lo constatan diversos estudios, tanto internacionales (Informes TALIS) como estatales (Observatorio Estatal de la Convivencia). Preocupación que ha ido paralela a la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años. Parece algo paradójico: un gran avance social y una ampliación del derecho a la educación provoca, a la vez, una serie de dificultades y problemas que afectan y preocupan gravemente al profesorado. ¿Por qué sucede esto?

Hay profesores y profesoras que siguen añorando los "felices años 70", cuando daba gusto impartir clase, el alumnado atendía y seguía las instrucciones del profesorado, se explicaban conocimientos amplios y profundos… Lástima que se olvide que, en esos años, el porcentaje de chicos y chicas que continuaban estudiando después de los catorce años era muy reducido; más del 40% buscaba trabajo o ayudaba en su casa. Una gran mayoría del actual profesorado conoció aquella época como estudiante y carece de la referencia mencionada. Sin embargo, se lamentan y se quejan igualmente de las dificultades que encuentran en su trabajo.

Las conductas disruptivas en el aula ponen de manifiesto un problema importante, que es necesario abordar desde la complejidad que lo caracteriza. Se trata de una situación que atañe a la actividad e imagen profesional del profesorado, pero que, sobre todo, afecta también a la salud física y mental del mismo. Basta para ello con consultar y comprobar el incremento del número de bajas por enfermedad solicitadas por el profesorado en los últimos quince años, que ha puesto a este colectivo profesional en el segundo lugar de bajas de tipo psiquiátrico, como depresiones, crisis de ansiedad, angustia, estrés, etc., muy por encima de las enfermedades comunes como la gripe, afonía o similares.

Estamos ante un problema complejo, en el que es necesario huir de simplificaciones. Son muchos los factores implicados en el mismo y no puede reducirse esta situación a factores dependientes únicamente del alumnado. Sin duda, con ellos habrá que trabajar,

y a fondo; pero, a la vez, es necesario analizar los factores propios del centro, el tipo de currículo que se imparte, las metodologías que se usan, las formas de evaluación predominantes, la organización de los grupos…; sin olvidar, la forma en que percibimos a los alumnos y alumnas, lo que pensamos de ellos, las emociones presentes en estas situaciones y, por supuesto, los factores sociales ajenos al centro que están condicionando todo: el papel y presencia de las familias, los medios de comunicación, el modelo social basado en la competencia y en el individualismo, etc.

El presente libro pretende analizar toda esta problemática y, con toda la prudencia y modestia necesarias, intentar ayudar a la superación de estas situaciones que tanto afectan al profesorado.

Son varias las preguntas que dan origen a las reflexiones y propuestas contenidas en el libro; en concreto, y sin ánimo de exhaustividad, las siguientes:

- ¿Cuáles son los principales problemas que se encuentra el profesorado cuando imparte clase, especialmente en los últimos años de Primaria y en la Secundaria Obligatoria?
- ¿Qué interpretación hace de los mismos, cómo los vive?
- ¿Qué formación, qué preparación específica ha recibido para dar clase a este tipo de alumnado? ¿Qué carencias aparecen cuando empieza su trabajo como profesor/a de estos cursos?
- ¿Cuáles son las conductas disruptivas más frecuentes por parte del alumnado? ¿Cómo se pueden analizar?
- ¿Qué necesidades, qué mensaje están transmitiendo estas conductas? ¿Qué hay por debajo de la "parte visible del iceberg"?
- ¿Qué respuestas se están dando a estas situaciones? ¿Respuestas individuales, colectivas? ¿Cuál es el papel del centro en su conjunto?
- ¿Qué respuestas habría que dar a estas situaciones? ¿Cómo pasar de un tratamiento meramente sintomático a otro tratamiento que incida sobre los factores subyacentes a las conductas disruptivas?
- ¿Por qué suelen ser ineficaces muchas de las sanciones que se aplican para corregir las conductas disruptivas del alumnado?
- ¿Cómo aplicar las lecciones de la "transformación de conflictos" a los conflictos específicos de las conductas disruptivas en el aula?
- ¿Cómo crear y desarrollar un adecuado clima en el aula? ¿Qué elementos hay que potenciar y cómo debe hacerse este trabajo?
- ¿Qué cambios estructurales hay que introducir en relación con el currículo: (contenidos, metodología, formas de evaluar, organización, etc.)?
- ¿Cómo trabajar la disciplina y el autocontrol del alumnado?
- ¿Qué papel pueden jugar los propios alumnos y alumnas para la prevención y erradicación de las conductas disruptivas?

Probablemente haya más preguntas en el profesorado relacionadas con esta

problemática. Trataremos, por lo menos, de responder a estas, fundamentales para entender y trabajar las dificultades a la hora de dar clase.

Para tratar de dar respuesta a estas y otras cuestiones, he dividido el libro en dos partes. En la primera, se plantean diversos temas de reflexión general sobre lo que sucede en el aula: la vinculación de este trabajo con el trabajo de la convivencia en general, la construcción de un buen clima de aula, el concepto de disciplina, el análisis de las conductas disruptivas y la identificación de los factores estructurales y culturales, la relación de las emociones con estas conductas disruptivas o con la motivación del alumnado, y el papel de las normas y sanciones en el aula y en el centro.

La segunda parte se centra en ocho propuestas para mejorar la gestión del aula: las normas de aula, la corrección de las conductas disruptivas, los cambios metodológicos y organizativos necesarios a nivel de centro, cómo trabajar la motivación del alumnado, el papel de la inteligencia emocional, la comunicación y la relación en aula, la forma concreta de gestionarla y la manera de potenciar el papel del alumnado en la gestión de la disciplina y la convivencia dentro del aula.

Por último, el Epílogo, "Lo que he aprendido en mis muchos años de docencia", cierra las reflexiones sobre la gestión del aula, sintetizando las principales ideas tratadas y enumerando aquellas en las que es necesario profundizar, especialmente las relativas a la formación del profesorado.

Aunque está firmado por mí, este libro no hubiera sido posible sin las aportaciones de muchos compañeros y compañeras a lo largo de muchos años. Tengo que agradecer, en primer lugar, a mi familia, y de manera especial a mi compañera Ludi, la paciencia, el ánimo y la motivación que me han transmitido para poder hacer este libro. Son muchas horas de renuncia por su parte, y debo reconocérselo.

Resulta difícil enumerar todos los apoyos, ideas y sugerencias recibidas, pero quiero agradecer especialmente a todos los compañeros y compañeras de la Asociación CONVIVES, con quienes vengo trabajando desde hace diez años. No puedo mencionarles a todos, pero, como representación de todos ellos, quiero mencionar a Ángels Grado, Cesc Notó, Carme Boqué, Antonio Lobato, Eloísa Teijeira, Juan de Vicente, Raquel García Bravos, Joan Vaello y Javier García, entre otros.

A lo largo de las múltiples actividades de formación que he podido realizar, he tenido ocasión de contactar con otros muchos compañeros, a los que igualmente les agradezco su ayuda: a los compañeros/as de Andalucía, La Rioja, Galicia, Castilla y León, y del resto de Comunidades Autónomas, en las que he tenido la suerte y el honor de compartir actividades de formación; me resulta imposible recordarles a todos, pero vaya igualmente mi agradecimiento. Igualmente, a las AMPAS y Federaciones de Asociaciones de padres y madres, con especial mención a CONFEDAMPA, a la FAPA Giner de los Ríos y a la FAMPA de Palencia.

Especial agradecimiento quiero mostrar a mi compañero y amigo Julio Rogero. Una vez más, ha leído mis borradores, ha discutido mis propuestas, me ha hecho innumerables sugerencias. Sin su aportación, este libro hubiera sido imposible. Y

extiendo mi agradecimiento al grupo Escuela Abierta de Getafe, a Pepe Domínguez que siempre me animó a escribir, a los compañeros y compañeras del Seminario permanente de Convivencia de Getafe, y a muchas personas que no puedo mencionar. Y pido disculpas a quien pueda sentirse olvidado sin ninguna justificación.

El libro está escrito con ilusión y ganas de ayudar. Espero que sea útil y sirva a todos aquellos compañeros y compañeras que sueñan con una educación mejor, convencidos de que es la inversión más rentable que podemos hacer a la sociedad, por mucho que otros piensen lo contrario y se empeñen en recortarla y restringirla. *Otra educación es posible y queremos construirla*.

I

¿QUÉ ESTÁ PASANDO EN LAS AULAS?

1

La convivencia positiva, marco general para la gestión del aula

Partimos de una visión funcional de la convivencia que sólo se preocupa de que las relaciones interpersonales entre los alumnos no entorpezcan las tareas académicas, ni sean causa de graves perjuicios para el entorno. Sin embargo, convivir es mucho más que eso: es crecer con los demás, progresar conjuntamente, compartir y construir signi, ficados, aprender a valorarse uno mismo, participar, respetar y querer.
CARME BOQUÉ

La gestión del aula constituye un proceso complejo, en el que son muchos los factores que están presentes y que, por tanto, hay que tener en cuenta. Ante determinadas situaciones que se viven en los centros educativos en muchas ocasiones se demandan actuaciones rápidas y contundentes, producto de reacciones emocionales primarias, pero un análisis más sereno de estas situaciones problemáticas muestra la dificultad e insuficiencia de ese tipo de respuestas.

Por eso, a la hora de diseñar un plan de actuación frente a las conductas disruptivas, es necesario situar dicho plan en un marco general de trabajo y desarrollo de la convivencia positiva. De nada sirven actuaciones puntuales, pensadas para situaciones concretas, que no forman parte de un plan ordenado y estructurado, pensado a medio y largo plazo. Como dice un refrán español, se trata de "pan para hoy y hambre para mañana".

De ahí que, antes de entrar en profundidad en los diversos temas relacionados con la gestión del aula, sea necesario reflexionar sobre el marco general en el que se van a situar las distintas reflexiones sobre las conductas disruptivas, el trabajo de la disciplina

y la nueva forma de organizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el objetivo del presente capítulo.

EL MARCO DE LA CONVIVENCIA POSITIVA

Los centros educativos tienen dos dimensiones inseparables. Son, a la vez, *centros de aprendizaje y centros de convivencia*. SI preguntáramos a las familias para qué envían a los chicos y chicas a nuestras aulas, las respuestas serían muy claras: a que aprendan, a que sepan leer y escribir, dominen las reglas básicas matemáticas, a que adquieran conocimientos de historia y geografía, de ciencias naturales, a que aprendan nuevos idiomas… y, así, indefinidamente. Respuestas parecidas encontraríamos si la misma pregunta se la formuláramos al propio alumnado.

La siguiente interrogación hace referencia a cómo se adquieren estos aprendizajes, y la respuesta apunta a la segunda dimensión de los centros escolares: son centros de convivencia. En efecto, los aprendizajes que se llevan a cabo en la escuela sólo son posibles a través de procesos de relación e interacción, se aprende a través del grupo que configura el aula, conviviendo con sus maestros y maestras, con el profesorado y con todos los compañeros y compañeras que forman parte del grupo, interaccionando con todos ellos. No se trata sólo de una impresión subjetiva. Las más modernas teorías científicas, filosóficas, antropológicas y pedagógicas señalan la interacción como uno de los procedimientos necesarios e imprescindibles de cara a la adquisición de los saberes.

Otros argumentos confirman esta afirmación. Cuando en los cursos de formación pregunto a los asistentes cuál es el profesor o profesora del que tienen mejor recuerdo y que consideran fue el mejor profesional que tuvieron a lo largo de su vida escolar, invariablemente siempre señalan a alguien que destacó por sus rasgos humanos, por la buena relación que estableció con ellos, porque en un momento determinado supo animarles y motivarles, porque les entendió cuando pasaban por un mal momento, etc. Es rarísima la ocasión en la que señalan a un maestro o maestra que destacara y supiera mucho de su asignatura o que tuviera muchas publicaciones sobre su materia. Siempre aluden a características relativas a la relación, a la interacción que mantenía con su alumnado, a características de la convivencia.

Ya Goethe decía que "*sólo se aprende lo que se ama*", algo que la neurociencia ha demostrado con creces. El ámbito emocional es la puerta por la que entran y se consolidan los diferentes aprendizajes que llevan a cabo nuestros alumnos y alumnas. Y el mundo de las relaciones es clave para esta significación emocional positiva. Difícilmente podrá valorarse de manera positiva una determinada enseñanza si quien nos la transmite tiene con nosotros, los alumnos y alumnas, una relación difícil y conflictiva. La puerta permanecerá cerrada y el aprendizaje no tendrá lugar.

Podemos concluir, con palabras de Juan de Vicente (2010: 202), que "*convivencia y aprendizaje* constituyen los ejes sobre los que se sustenta la escuela, existen conexiones bidireccionales entre ambos conceptos y los planes preventivos sobre convivencia desde

esta perspectiva están consiguiendo aumentar los índices de éxito escolar".

Mantener una buena relación en el aula es una condición necesaria para que tengan lugar los procesos de aprendizaje. Y, a la vez, aprender a relacionarse tanto en el aula como sobre todo fuera de ella, en la vida real, es asimismo contenido de enseñanza y uno de los aprendizajes más necesarios para todo el alumnado. Pero, centrándonos en esta primera consideración, las conductas disruptivas que tienen lugar en el aula son conductas que van contra ambas dimensiones. Son conductas que imposibilitan y retrasan los procesos de aprendizaje y, a la vez, establecen un mal clima dentro del grupo, resintién-dose las relaciones personales dentro del mismo. Por eso exigen una respuesta integral desde planteamientos globales de convivencia, ya que no es suficiente un tratamiento simplificador que no tenga en cuenta los aspectos relacionales del proceso de enseñanza.

Y es que hay una realidad de la que no siempre es consciente el profesorado: *es imposible enseñar sin transmitir un determinado modelo de convivencia.* Por mucho que un profesor o profesora insista en que es "profesor de esta asignatura", en su interacción con el alumnado en sus clases está transmitiendo, de manera inconsciente, una manera de entender lo que es la autoridad, lo que es la disciplina, una forma de gestionar los conflictos que pueden surgir en el aula, etc. De ahí la importancia de que todos estos planteamientos surjan a la luz, se hagan conscientes y se conviertan en objetivos educativos intencionales para todo el profesorado que imparte clase a ese grupo de alumnos y alumnas.

No hay que olvidar que estos alumnos/as pasan por el sistema educativo y permanecen en el mismo un mínimo de diez años, los propios de la enseñanza obligatoria. Si se le suman los tres de educación infantil, en la que está escolarizado casi el 100% del alumnado, más los dos años de educación postobligatoria del bachillerato o formación profesional (un 75 % del alumnado), vemos que son quince los años que permanecen en la escuela; algo que no sucede en ninguna otra institución, sólo la escuela recibe absolutamente a todos los niños y niñas y les atiende durante todos esos años.

¿Vamos a dejar pasar esta oportunidad y no vamos a enseñar a convivir, trabajando un determinado modelo de relación y convivencia a través de nuestro trabajo como profesores y profesoras?

Para que haya aprendizaje es necesario crear un clima adecuado de convivencia. A la vez, la convivencia, junto con las competencias, habilidades y valores que la hacen posible, es uno de los contenidos básicos de la educación. Así lo recogen las diferentes leyes educativas y las normas que las desarrollan. Y es en este marco amplio, el marco de la convivencia positiva, donde debe situarse todo lo relativo a la gestión del aula. Se trata de una prolongación, de una actuación coherente con los planteamientos propios de la convivencia positiva, de la que recibe la orientación básica y las posibles actuaciones que hay que llevar a la práctica.

En otra publicación (Uruñuela, 2016: 33 y ss.), definíamos la convivencia positiva como "aquella que se construye día con el *establecimiento de unas relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno* (organismos, asociaciones, entidades,

instituciones, medio ambiente, planeta Tierra…) fundamentadas en la *dignidad humana*, en la *paz positiva* y en el *respeto a los Derechos Humanos*". Conseguir este tipo de relaciones exige trabajar las competencias cognitivas, emocionales, sociales y éticas que la hacen posible. Algo que debe estar presente en toda actuación de gestión del aula, constituyéndose en criterio de valoración y evaluación de nuestra forma de organizar el clima de aula y de crear las condiciones que hacen posible el aprendizaje.

Sólo desde esta visión integral de convivencia positiva es posible establecer una adecuada gestión del aula

LAS LECCIONES DE LA GESTIÓN PACÍFICA DE LOS CONFLICTOS

Sabemos que el conflicto es un elemento siempre presente en las relaciones humanas y que, mientras haya vida, habrá conflictos. Pero de la gestión de la convivencia hemos aprendido que lo importante no es conseguir que desaparezcan los conflictos, algo imposible, sino que sepamos gestionarlos de manera positiva, de forma que nos sirvan para crecer como personas, fortalecer la convivencia y dar solución a determinados problemas que han salido a la luz gracias al conflicto.

En nuestras aulas están siempre presentes los conflictos. Dejando de lado otras manifestaciones, las conductas disruptivas son un buen ejemplo de los mismos; afectan a las relaciones interpersonales, retrasan los procesos de aprendizaje…, y deben ser gestionadas desde la misma perspectiva con la que se afrontan los conflictos. Por experiencia personal, muchas veces llegan peticiones de formación acerca de los conflictos. Cuando preparas la formación e investigas las necesidades a las que quiere responder, invariablemente aparecen las *conductas disruptivas* como el problema subyacente que da origen a la demanda de formación "sobre los conflictos".

Se puede definir el conflicto como "una situación en la que una o más personas o grupos perciben o tienen posiciones, valores, intereses, aspiraciones, necesidades o deseos contrapuestos. Estas posiciones, valores, intereses, etc., chocan entre sí, no son sólo diferentes. Las emociones y sentimientos juegan un papel importante en el desarrollo del conflicto, dando color a las comunicaciones y conductas de ambas partes"[1]. Son varias las enseñanzas que del tratamiento del conflicto debemos extraer para su aplicación a la gestión del aula: la forma de analizarlos, las diversas actitudes ante el conflicto y el uso del diálogo como herramienta principal para su tratamiento.

En primer lugar, *la forma de analizarlo*. Es frecuente que, llevados de una reacción emocional que no gestionamos adecuadamente, demos respuestas que no son completamente adecuadas a la situación. Un análisis correcto del mismo nos permitirá identificar todos los factores presentes, de manera que se dé una respuesta más adecuada.

Lederach nos habla de tres elementos presentes en los conflictos: las personas, los problemas y el proceso. Las *personas* son todos aquellos que están implicados en el

conflicto y, de manera especial, aquellos cuyas posiciones chocan entre sí. Por debajo de sus posiciones (determinadas conductas, peticiones concretas, etc.) aparecen ocultos unos intereses determinados y, por debajo de estos intereses, están ocultas las necesidades que sirven de base a los intereses y posiciones. Además, estas personas viven unas emociones y sentimientos muy concretos, que valoran y tiñen de un determinado color toda la relación. Igualmente, estas personas tienen percepciones propias de lo que está sucediendo, a través de las cuales conceptualizan los problemas y las demás personas.

El segundo elemento hace referencia a los *problemas*, es decir, a los asuntos y diferencias que enfrentan a las personas, siempre mediatizados por sus emociones y percepciones. Se trata de los puntos concretos que se deben tratar para dar una respuesta adecuada al conflicto. Por último, y como tercer elemento, el *proceso*, la forma como se está desarrollando el conflicto y cómo las partes están tratando de resolverlo. Es muy importante la comunicación que existe entre las partes a lo largo de este proceso, la forma en que se toman las decisiones, los recursos empleados para su gestión, etc.

Estas pautas de análisis deben aplicarse al estudio de las conductas disruptivas y otros conflictos que surgen en el aula. A lo largo de los capítulos siguientes se llevará a cabo este análisis. Es necesario ver a las dos partes, alumno y profesor, y descubrir cuáles son sus posiciones, intereses y necesidades, cuáles son sus emociones y cómo se manifiestan; cuáles son sus percepciones, paso previo para llegar a una definición común del conflicto. Es necesario ver cuál es el problema, y los factores estructurales que lo están causando y manteniendo.

Y, por último, ver cómo se está desarrollando el conflicto, qué comunicación hay entre el alumno concreto y el profesor/a con quien tiene el conflicto; y ver también qué recursos se están empleando, si son o no suficientes y cómo se puede mejorar todo el proceso de transformación de estos conflictos.

De la gestión de conflictos aprendemos también cómo identificar y cambiar las actitudes y planteamientos presentes en el conflicto. Hay tres plan-teamientos básicos: *ganar-perder*, *perder-perder* y *ganar-ganar*. ¿Cuál es nuestro planteamiento básico, la actitud con la que abordamos el conflicto en el aula? ¿Buscamos ganar nosotros, con múltiples argumentos (defensa de la autoridad, orden como valor absoluto…), aunque pierda el alumno o alumna con quien estamos trabajando? ¿Perdemos los dos, deteriorando poco a poco la situación hasta límites intolerables e irrecuperables? O, por el contrario, ¿buscamos soluciones en las que las dos partes salgamos ganando, contribuyendo de esta forma a una transformación enriquecedora del conflicto?

Igualmente, de la transformación pacífica de los conflictos hemos aprendido que hay cinco estrategias básicas, que debemos saber utilizar en función del contexto y circunstancias. Se trata de cinco posibles respuestas a las situaciones: *competición*, *acomodación*, *evitación*, *colaboración* y *compromiso* ¿Sabemos cuándo y cómo es útil aplicar una u otra estrategia, dar uno u otro tipo de respuesta? Más adelante retomaremos este punto.

Por último, y tercera enseñanza que extraemos de la transformación pacífica de

conflictos, el uso del *diálogo como herramienta principal para la gestión de los conflictos en el aula*. No podemos olvidar que estamos en una etapa en la que uno de nuestros objetivos principales es la educación y el desarrollo de las competencias cognitivas, emocionales, sociales y éticas que hacen posible la convivencia. El diálogo es una estrategia y una herramienta clave para abordar los conflictos en el aula. Cuando lo normal es que, ante un conflicto, la primera consecuencia sea cortar la comunicación y empezar a "*hablar de él, no con él*", es imprescindible recuperar el diálogo y valorar su capacidad para desarrollar esas competencias básicas para la convivencia.

Desarrollar la capacidad de hablar y de escuchar, utilizar el diálogo para llegar a un diagnóstico compartido del conflicto (más allá del "yo no he hecho nada", "la profesora me tiene manía"…), la puesta en marcha del aula de convivencia, el empleo de sistemas de mediación, etc., son algunas de las aplicaciones del diálogo frente a otras respuestas que lo excluyen en mayor o menor medida, pero que han demostrado suficientemente su ineficacia para corregir las conductas disruptivas.

DE UN PLANTEAMIENTO REACTIVO A UN PLANTEAMIENTO PROACTIVO

Las conductas disruptivas preocupan al profesorado y todos quieren dar una respuesta adecuada que minimice su frecuencia e impacto en la tarea docente. Sin embargo, a la hora de plantear cómo abordar estas situaciones, surgen dos modelos diferentes: el *modelo reactivo* y el *modelo proactivo* (Uruñuela, 2016: 93 y ss.).

Muchos profesores y profesoras, alarmados por la incidencia y consecuencias de las conductas disruptivas y de los problemas de convivencia en general, exigen que se tomen medidas contra ellas, medidas basadas en el refuerzo de la autoridad del profesorado y el establecimiento de normas claras y de sanciones inmediatas y eficaces contra estos comportamientos. Se denomina a este modelo *modelo reactivo*, ya que "reacciona" ante las conductas de los alumnos y alumnas, proponiendo actuaciones como reacción a estas conductas, una vez que han tenido lugar.

Puede decirse que, en estos momentos, este modelo reactivo es el modelo propiciado e impulsado por las Administraciones Educativas[2]. Hay que constatar que entre el profesorado este modelo reactivo goza de gran aceptación, ya que es fácil de aplicar y se centra básicamente en los alumnos y alumnas que dificultan la tarea docente con sus conductas disruptivas.

Y es que esta es una de sus principales características, centrarse básicamente en el alumnado problemático, con olvido del resto del personal que conforma la comunidad educativa. Como se verá, la distribución de las conductas disruptivas dentro de un grupo no es homogénea, y hay un número concreto de alumnos, (más chicos que chicas), que acumula la mayor parte de estos comportamientos y las sanciones a los mismos. Desde este modelo reactivo no se analiza el entorno económico-social en el que está el centro, la situación familiar y social del alumnado o cómo lleva a cabo el centro su tarea

educativa. Sólo preocupa identificar a estos alumnos problemáticos y actuar sobre ellos a través de sanciones inmediatas.

Una valoración de este modelo lleva a situar en primer plano su ineficacia. Por parte del alumnado las conductas disruptivas se repiten y vuelven una y otra vez, sin que las sanciones aplicadas consigan su objetivo. ¿Por qué sucede esto? Básicamente, porque aplican un tratamiento puramente sintomático, actuando sobre los aspectos visibles y los síntomas del problema; y olvidando actuar sobre las causas, sobre aquellos factores que están en el origen de estas conductas.

Como se verá más adelante, las conductas disruptivas correlacionan con situaciones de fracaso escolar, siendo más frecuentes en alumnos repetidores y con gran retraso en sus estudios.

Actuar sólo sobre las conductas es como si, en un caso de infección bacteriana en medicina, nos limitáramos a prescribir analgésicos, prescindiendo del necesario tratamiento antibiótico. Se tratan sólo los síntomas, pero los problemas lógicamente reaparecen. Se dejan de lado actuaciones sobre los factores estructurales y culturales que acompañan a estas conductas, por lo que la eficacia de la actuación se resiente gravemente.

Es necesario sustituir este modelo reactivo punitivo-sancionador por otro modelo alternativo, el modelo proactivo de desarrollo positivo de la convivencia. Se comparte con el otro modelo la preocupación y el deseo de acabar con este tipo de conductas disruptivas. Pero se plantean grandes diferencias respecto de la forma de conseguirlo.

El enfoque de este *modelo proactivo es, fundamentalmente, preventivo*. Se trata de plantear objetivos y acciones para conseguirlos sin esperar a que hayan surgido los problemas. No nacemos sabiendo cómo convivir, es algo que necesitamos aprender y experimentar a lo largo de las diversas etapas educativas y a ello se dedican los esfuerzos principales que exige este modelo proactivo. Se trata de "invertir", de contar, en la relación interpersonal, con muchos recursos y habilidades que permitan, en primer lugar, adelantarse a los problemas y, en segundo lugar, tener las herramientas e instrumentos necesarios para la intervención cuando sea necesaria.

El modelo proactivo quiere trabajar con todos los miembros que componen el centro, no sólo con los alumnos mal llamados "conflictivos". Se dirige, por tanto, a todo el alumnado y, a la vez, al propio profesorado, a las familias y a todo el personal que trabaja en el centro. El modelo proactivo busca trabajar las competencias, las habilidades y los valores necesarios para una buena convivencia positiva. Su objetivo no es tanto el control del alumnado cuanto la adquisición y el desarrollo por parte de todos los alumnos y alumnas de la auto-responsabilidad para la convivencia, superando los planteamientos éticos heterónomos que caracterizan al modelo reactivo (si no me ven, hago lo que yo quiero).

Desde el modelo proactivo, la gestión del aula no se centra únicamente en el control del alumnado y en la eliminación de determinados comportamientos a través de las sanciones previstas en el reglamento. La disciplina no es sólo una condición para lo que parece importante, para poder dar bien la clase y hacer bien la tarea docente. Por el

contrario, la disciplina alude a la auto-responsabilidad para la relación y la convivencia. Por ello, debe también formar parte del currículo, con tanta importancia como el resto de las asignaturas, ya que, como resultado de su enseñanza, el alumnado aprenderá a rechazar todo tipo de violencia, desde la vigente en toda la sociedad a la existente en el aula, las conductas disruptivas o "violencia de baja intensidad"; y aprenderá a vivir una relación basada en el respeto, la dignidad humana y la paz positiva.

De ahí la importancia de aclarar el enfoque con el que abordamos la gestión del aula, siendo conscientes de los planteamientos básicos y de los elementos que subyacen bajo el mismo.

Es necesario *pasar de un enfoque reactivo*, que responde cuando se han producido las situaciones, *a un enfoque proactivo* centrado en la prevención y en el desarrollo de las competencias, habilidades y valores básicos para erradicar la violencia y trabajar la convivencia positiva. Es necesario pasar de un tratamiento puramente sintomático de los problemas a un tratamiento etiológico-causal de los mismos.

UN NUEVO PARADIGMA PARA EL ANÁLISIS DE LO QUE SUCEDE EN EL AULA

En primer lugar, para poder entender qué es la disrupción y por qué tiene lugar, tenemos que abandonar viejos modelos de análisis de los centros y, en concreto, el modelo de *análisis tecno-burocrático* (Jares, 1997). Este modelo parte de una convicción: la racionalidad y la neutralidad ideológica son características básicas de los centros educativos, los objetivos escolares son compartidos por todos, hay acuerdo acerca de las funciones y papeles que tienen sus miembros, la conducta escolar se rige por un conjunto de normas y en esta organización no hay lugar para el conflicto, este es algo patológico que hay que erradicar. En definitiva, desde este modelo se desarrolla una imagen ideal de lo que es la organización.

Desde este paradigma, desde este modelo de análisis difícilmente se podrá entender lo que sucede en los centros; lejos de la comprensión del fenómeno de la disrupción, es fácil llegar a posiciones valorativas, que condenen las conductas antes de haberlas explicado. Por eso es necesario plantear otro paradigma, otro modelo de análisis, el *paradigma crítico y micropolítico*. Analizando el centro educativo desde este modelo, los conflictos dejan de ser raros y disfuncionales, y pasan a considerarse como normales y habituales en las organizaciones. ¿Por qué? Porque en las organizaciones sus protagonistas tienen diversos intereses, diferentes planteamientos, distintas necesidades que chocan entre sí y dan lugar a la aparición de los conflictos.

Por eso es necesario ver qué piensan los protagonistas (los alumnos, el profesorado, padres y madres…), ver qué sucede en nuestros centros para, de esta forma, intentar cambiarlo, transformarlo, hacer algo distinto. En los centros educativos lo normal y habitual es que haya diversidad de metas y distintos intereses entre alumnado y profesorado, o que estos discutan desde puntos ideológicos diferentes sobre el sentido y

orientación que deba tener la enseñanza; el contexto organizativo se valora de distinta manera y dentro del centro tienen lugar luchas por el poder y por el control; el orden de los centros, lejos de venir ya determinado, es algo que hay que negociar y el conflicto un estímulo para el cambio y la mejora. Desde este punto de vista, la disrupción y los problemas en el aula adquieren un nuevo significado que es necesario analizar; muestran los distintos planteamientos del centro, las cosas que no funcionan y que, por ello, demandan un cambio.

En segundo lugar, el análisis de la disrupción debe plantearse desde la *complejidad*, y no desde la simplicidad; muchas veces se tiene la tentación de buscar causas y factores simples, una causa única, pensando que de esa forma es posible comprender y explicar lo que está pasando en los centros en materia de disciplina; y si a ello se une la propensión a buscar las causas de los problemas en factores ajenos al mismo, atribuyendo a los propios alumnos, a sus padres, a los medios de comunicación o a la sociedad moderna en general la responsabilidad de los problemas de conducta, es entonces muy fácil que nos quedemos en la superficie y apenas se logre una comprensión y explicación de cómo transcurre la convivencia en los centros educativos. Muchas de las noticias y artículos sobre convivencia suelen presentarse desde este prisma de la simplificación.

El análisis de la convivencia y de la conflictividad en los centros hay que plantearlo básicamente desde la complejidad. Se trata de un fenómeno con muchos matices, con muchas aristas y muchos factores que hay que tener en cuenta, y cuya simplificación nos lleva a perder de vista la realidad. Por ejemplo, no se puede olvidar que un conflicto tiene lugar siempre entre dos o varias partes, y que la conflictividad tiene lugar en la integración de unos colectivos con otros, y que difícilmente se podrá encontrar un conflicto, un problema que pertenezca o esté implicando sólo a uno de los estamentos. La disrupción, en concreto, afecta a todos, no sólo a los alumnos o a los profesores, todos los que están en el centro están implicados deben plantearse cómo abordarlo y buscar alternativas.

Para comprender mejor esta idea de complejidad, es posible comparar lo relativo a la convivencia en los centros con la imagen de un iceberg; un iceberg (figura 1.1) presenta un bloque de hielo que se ve, que flota por encima del agua, parte visible que es su parte más pequeña; por debajo del agua hay una parte invisible que, sin embargo, resulta ser la parte más importante, la parte más grande del iceberg.

En la vida de los centros escolares puede suceder lo mismo. Una cosa es lo que se ve, lo que sucede, los comportamientos y conductas manifiestas; pero por debajo de dichas conductas, sirviéndoles de base y apoyo, está la parte sumergida, están las creencias, las opiniones, las teorías que tenemos los profesores, que tienen los padres y madres, que tienen los propios alumnos. Y todavía más por debajo, como parte más importante y fundamental, están los valores que guían las conductas que sustentan esas creencias, opiniones y teorías. Si nos quedamos únicamente en lo superficial, en las conductas que manifiestan la disrupción, difícilmente entenderemos en su complejidad todo este fenómeno. Es necesario completar el análisis y descubrir qué creencias, ideas y teorías hay por debajo, qué valores dan apoyo a estas teorías.

Siguiendo con este mismo ejemplo y tratando de no quedarnos en lo superficial, resulta de gran interés el modelo que Johan Galtung (1998) propone para analizar los conflictos, basado en tres puntos: *las conductas visibles, las contradicciones estructurales* y *las actitudes/presunciones* que conforman el factor cultural. Como ya se señaló, lo realmente importante no se halla a la vista, está oculto y sirve de base y explicación a lo que es manifiesto y observable.

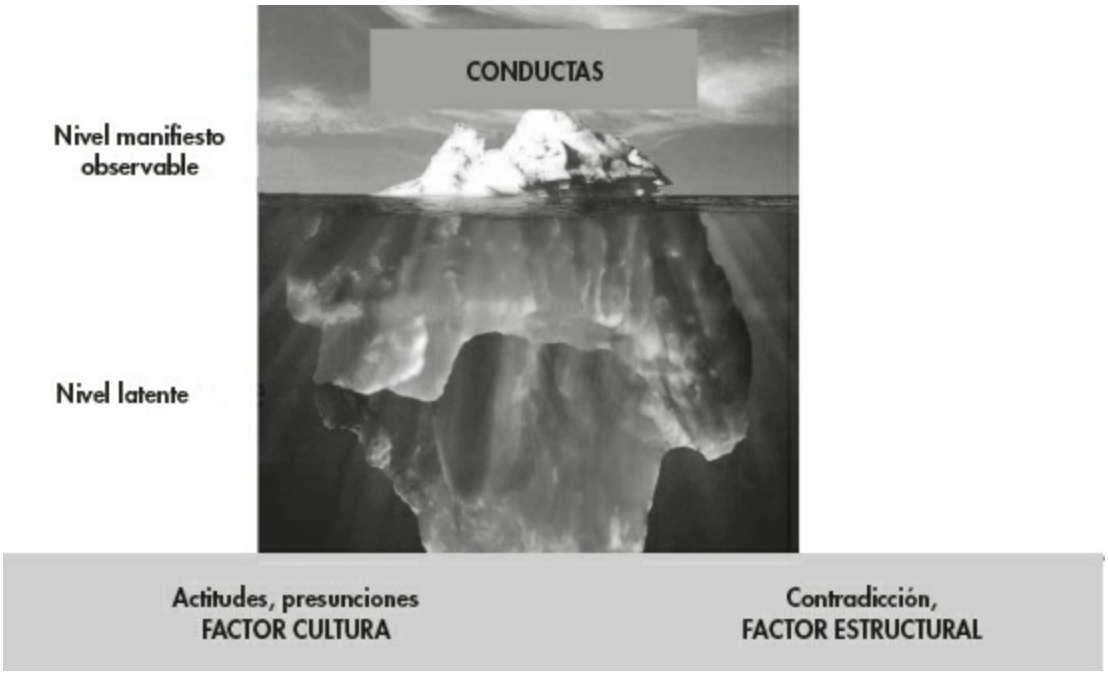


Figura 1.1. *Análisis de los conflictos según Galtung.*

Este modelo puede ser de gran utilidad para analizar las conductas disruptivas en el aula caracterizadas por diversos autores como "violencia de baja intensidad" ya que, de manera constante y permanente, inciden sobre el trabajo del profesorado impidiendo su buena realización y acarreando consecuencias no queridas para el resto del alumnado. Para comprenderlas adecuadamente, es necesario contemplar en profundidad la parte invisible, analizando sus elementos culturales y estructurales.

Una última cuestión de cara al modelo de análisis de las conductas disruptivas. A la hora de buscar cómo puede mejorarse la gestión del aula y de encontrar alternativas a las conductas disruptivas suele ser frecuente centrarse en el alumno o alumna, en sus comportamientos y en los cambios que debe llevar a cabo en su conducta en el aula y en el centro. Pero, así, estamos ante un análisis unilateral, que difícilmente puede ser eficaz.

Culpar en exclusiva a los alumnos y alumnas de los problemas de conducta existentes en el aula supone olvidar los otros factores, estructural y cultural, presentes en el conflicto, soportes efectivos del mismo. Pasaría lo mismo si culpáramos en exclusiva al profesorado o las propias familias, responsabilizándolas en exclusiva de todas las conductas de sus hijos e hijas. Estos análisis unilaterales nunca resultan válidos.

Centrándonos en el aula y en lo que sucede dentro de la misma, es preciso recordar

que en ella hay muy pocas dimensiones independientes. Podemos observar y analizar los distintos comportamientos que tienen lugar en el aula y veremos que las diversas propuestas de trabajo, las diferentes actividades que suceden en la misma están entrelazadas entre sí, relacionadas unas con otras, de manera que el planteamiento de una actividad condiciona e influye en el comportamiento de los alumnos/as, y la relación que se establece entre el profesorado y el alumnado marca y condiciona también el resultado final de la actividad planteada.

En el aula todo está relacionado con todo, todo influye en todo; de ahí que resulte muy difícil poder responsabilizar en exclusiva al alumno, o a cualquiera de los otros actores, de lo que sucede dentro de la misma. Se puede considerar el aula (Marchena, 2009: 23) como "un sistema ecológico enclavado en una compleja estructura de variables interdependientes". Como señala la profesora Marchena, es preciso recordar que es el medio el que regula la conducta. La forma de actuar de una persona es el resultado de la interacción de esta con el contexto en el que tienen lugar sus comportamientos. "Las conductas que se producen en el mismo escenario son circulares, pueden ser causa y efecto, no son independientes tal como nos advierten desde el llamado *enfoque sistémico*. Lo que hace un alumno en el aula puede ser causa de lo que hace un profesor, de las actividades que le manda elaborar y, evidentemente, también lo que hace un profesor puede ser causa de lo que hace el alumno. Los dos protagonistas interaccionando construyen toda una red contextual intensamente trenzada que va generando el acontecer de una clase" (Marchena, 2012).

Desde este enfoque sistémico se insiste en que el aula está enclavada en una compleja estructura de variables interdependientes y que, por tanto, lo que sucede en el aula nunca es responsabilidad exclusiva de los alumnos y alumnas. Son muchos los elementos presentes en el aula que deben ser tenidos en cuenta para una correcta gestión de esta. Como se ha venido señalando, elementos del currículo como los contenidos que se enseñan, la metodología que se utiliza, en distribución del alumnado, la forma de percibir y valorar lo que hacen sus diferentes protagonistas son elementos clave para entender lo que sucede dentro del aula y actuar en consecuencia.

Desde este punto de vista, y reconociendo la importancia de otros elementos ya mencionados, es fundamental analizar también la interacción o interacciones que tienen lugar dentro de las mismas, tanto del profesorado con sus alumnos/as como de estos y estas entre sí. La relación que se da del profesor o profesora con un alumno/a concreto, del grupo con el profesor/a, etc., va a convertirse en uno de los elementos clave para entender la aparición de los posibles conflictos y conductas disruptivas o, por el contrario, para su desaparición. Algo que se analizará en profundidad en capítulos sucesivos.

Para comprender lo que sucede en el aula es necesario abandonar el modelo de análisis tecno-burocrático y sustituirlo por otro modelo crítico y micropolítico, que plantee el análisis desde la complejidad

El modelo sistémico-ecológico pone de manifiesto que en el aula no hay dimensiones independientes. Todo está relacionado con todo. Debemos abandonar la mirada centrada únicamente en el alumno o alumna y adoptar una mirada multicausal, una perspectiva sistémico-ecológica.

EN CONCLUSIÓN

Para que sean eficaces, las medidas de gestión del aula deben responder a una serie de condiciones especificadas en este capítulo. En concreto,

- Deben estar encuadradas en un marco más amplio: el trabajo de la convivencia positiva, del que reciben su sentido y orientación.
- Como respuesta a situaciones de conflicto que aparecen en el aula, las medidas de gestión deben tener en cuenta lo aprendido en la transformación pacífica de conflictos: análisis adecuado de los mismos, planteamientos de ganar-ganar y uso del diálogo como principal herramienta.
- No pueden limitarse a ser medidas puramente reactivas, deben ser proactivas, planteando medidas para la prevención de esas situaciones y trabajando las competencias necesarias para una buena convivencia.
- Deben plantearse desde un modelo crítico y micropolítico, que tenga en cuenta la complejidad de los fenómenos del aula, renunciando a la simplificación de los mismos.
- Deben tener en cuenta, conforme al modelo sistémico-ecológico, que en el aula y en el centro todo está relacionado con todo. Lejos de responsabilizar en exclusiva al alumno o alumna de lo que sucede, intentará modificar las condiciones y los elementos presentes en el aula para conseguir otros resultados.

******

EN LA PRÁCTICA

1. NUESTRAS IDEAS PREVIAS SOBRE GESTIÓN DEL AULA

Se trata de reflexionar en los equipos docentes sobre algunos conceptos e ideas previas que los profesores y profesoras tenemos acerca de la mejor manera de gestionar el aula. Para ello se plantean **"Doce afirmaciones acerca de la gestión del aula"** y se pide a las personas participantes que, primero de forma individual y después de forma colectiva, manifiesten su grado de acuerdo o desacuerdo con dichas afirmaciones y, sobre todo, que hagan explícitas las razones de dicho acuerdo o desacuerdo.

El ejercicio está pensado para el profesorado, pero con las debidas adaptaciones puede ser empleado igualmente con los padres y madres y con el alumnado.

No hay que olvidar que lo importante es pensar las razones por las que se mantiene esa postura ante cada afirmación. También puede completarse estableciendo los tres ítems que, a juicio de las personas asistentes, sean más importantes y se consideren prioritarios.

El número 4 señala el máximo acuerdo, el 1 un gran desacuerdo con la afirmación. El 2 y el 3 muestran actitudes parciales de acuerdo o desacuerdo.

	AFIRMACIONES ACERCA DE LA GESTIÓN DEL AULA	Desacuerdo (1) Acuerdo (4)
1	La disciplina es importante porque garantiza el trabajo fundamental del profesorado: dar la clase y la materia	1 2 3 4
2	Con un buen reglamento las conductas indisciplinadas están tasadas y las sanciones, previstas. Se trata de aplicarlas, sin necesidad de ninguna otra cosa	1 2 3 4
3	Sólo seremos eficaces si tenemos en cuenta todos los elementos presentes en el aula, y no sólo la conducta del alumno/a	1 2 3 4
4	Es necesario trabajar en clase todas las competencias (cognitivas, emocionales, sociales, éticas) necesarias para la convivencia. Son tan importantes como otros contenidos curriculares.	1 2 3 4
5	Aprender a analizar los conflictos y valorar todos sus elementos son pasos necesarios para una adecuada gestión de los mismos	1 2 3 4
6	Es necesario un buen reglamento y aplicar sanciones adecuadas. Si así se hiciera, desaparecerían los actuales problemas	1 2 3 4
7	¿Dialogar con mis alumnos/as sobre los problemas de disciplina en el aula? Eso significaría perder mi autoridad de profesor/a y empeorar la situación	1 2 3 4
8	La convivencia no es un fin en sí misma, sino un medio para garantizar la enseñanza y el aprendizaje	1 2 3 4

9	Todo está relacionado con todo. Para que un alumno cambie su comportamiento puede que sea necesario que yo cambie la forma de dar la clase y organizar de otra manera la clase	1 2 3 4
10	Se necesita un marco general, la convivencia, en el que insertar nuestras actuaciones a favor de una buena gestión del aula	1 2 3 4
11	No siempre enfocamos los problemas en el aula desde la perspectiva de GANAR-GANAR. Por lo general, ganamos los profesores/as y pierden los alumnos/as	1 2 3 4
12	Es el alumno/a quien crea los problemas; por tanto, es quien tiene que cambiar. Yo hago bien mi trabajo, el problema es que ese alumno/a no me deja	1 2 3 4

Una vez finalizada la puesta en común, se establecen las conclusiones a las que ha llegado el grupo, conclusiones que servirán de punto de partida para el trabajo de próximas sesiones.

2. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN QUE SE VIVE EN EL CENTRO

Es importante tomar conciencia y reflexionar sobre las prácticas habituales que, en materia de convivencia y de gestión del aula se llevan a cabo en el centro educativo. La reflexión sobre la práctica es siempre el punto de partida de la mejora.

Para ello, de manera individual y luego en grupos de trabajo, sean estos los Departamentos didácticos o, mejor todavía, los equipos docentes que dan clase a un mismo grupo, trabaja sobre los siguientes apartados:

- Recoge brevemente y por escrito cuáles son las prácticas más habituales en tu centro a la hora de trabajar la gestión del aula. Identifica los planteamientos básicos, los procedimientos que se siguen, las normas vigentes, las sanciones que se aplican, etc.
- Analiza estas prácticas desde los criterios expuestos en este capítulo. En concreto:
  - Estas prácticas están enmarcadas en un planteamiento general de trabajo de la convivencia positiva.
  - Se analizan las PERSONAS implicadas (emociones, percepciones, intereses, necesidades…), el PROBLEMA (en qué consiste el conflicto) y el PROCESO (cómo está siendo gestionado, comunicación, toma de decisiones…)

    - Responden a una perspectiva de ganar-ganar, no de perder-perder o de ganar-perder.
    - Son actuaciones que utilizan el diálogo como herramienta básica para la transformación de los conflictos.
- Son medidas reactivas, que van por detrás de los hechos o, por el contrario, son medidas proactivas que buscan prevenir y desarrollar las competencias necesarias para la convivencia.
- Tienen en cuenta todos los elementos presentes en el aula y su complejidad, proponiendo modificaciones de los mismos. O, por el contrario, se centran únicamente en el alumno/a, exigiéndole cambios sólo a él o a ella.

3. ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN Y AMPLIACIÓN

Sebastián Sánchez Fernández y Ana Sánchez Vázquez plantean la siguiente pregunta:

> "Si nos preocupa la convivencia escolar y queremos mejorarla, así como ayudar a que existan los menos problemas posibles, y que los que haya se solucionen de forma pacífica y no violenta, ¿por qué focalizamos nuestra atención sobre todo en las conductas que dificultan la convivencia y en cómo sancionarlas, y apenas nos fijamos en las conductas que la favorecen y en cómo fomentarlas?".

¿Qué les responderías a estos autores en relación con dicha pregunta? Si quieres ampliar la información sobre su pregunta, puedes consultar su artículo "La convivencia escolar desde la perspectiva de la cultura de paz", publicada en la revista CONVIVES, nº 0, marzo de 2012. Puedes encontrarla en **https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZfOGdTdlYtbWFOM0E pref=2&pli=1**

PARA SABER MÁS

URUÑUELA, P. Mª. (2016, 3ª ed., 2018): *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*, Madrid, Narcea.

El libro analiza en su primera parte cuestiones generales de la convivencia, proponiendo en la segunda parte ocho actuaciones concretas para la mejora de la misma. Puede ser una referencia constante de cómo trabajar la convivencia positiva y sus diversos elementos: conflictos, competencias, normas y sanciones, etc.

ORTEGA, R. Y ZYCH, I. (eds.) (2016): *Convivencia escolar. Manual para docentes*, Madrid, Grupo 5.

Libro colectivo donde se plantean, de manera actualizada, los principales temas relativos al trabajo de la convivencia en los centros educativos. Parte en todos los capítulos de un caso práctico, al que siguen unas reflexiones teóricas y una propuesta de herramientas para dar respuesta a los problemas planteados.

RODRÍGUEZ JARES, X. (2006, 2ª ed.): *Pedagogía de la convivencia*, Barcelona, Graó.
Libro clave para el estudio de la convivencia en el marco de la educación para la paz. Analiza a fondo las razones por las que es imprescindible trabajar la convivencia en los centros educativos, así como las opiniones del profesorado sobre los conflictos y la educación para la convivencia.

2

La gestión del aula: por qué, para qué, cómo…

Para enseñar no es suficiente saber la asignatura.
JUANA Mª SANCHO

Todo profesor o profesora, lleve el tiempo que sea en la docencia, llega a dar su materia el primer día de curso con el mayor interés y entusiasmo. Vienen ilusionados, ya que van a explicar la materia que les gusta, la que escogieron a la hora de hacer la carrera, a la que han dedicado lo mejor de su vida… Pronto comprobarán, de manera práctica, las dificultades que van a tener que afrontar y la necesidad de construir las condiciones que hagan posible un buen proceso de enseñanza. E inmediatamente surgen las preguntas:

- ¿Qué es lo que está pasando en esta clase?
- ¿Por qué surgen estas dificultades a la hora de dar mi clase?
- ¿Por qué estos alumnos y alumnas no siguen mis explicaciones y se descuelgan del proceso de enseñanza?
- ¿Cómo es posible que no les resulten interesantes los temas y problemas que abordamos en esta asignatura?
- ¿Cómo puedo interesarles en mi materia y conseguir que trabajen en ella?
- ¿Qué puedo hacer con mi grupo de alumnos para modificar su actitud?
- ¿En qué aspectos debo incidir, qué elementos debo tener en cuenta para conseguir su atención?
- ¿En qué tengo que cambiar para generar un ambiente positivo en mi clase?

Las respuestas a estas preguntas nos llevan directamente a plantearnos la gestión del aula: la forma en que impartimos clase y organizamos el grupo, la metodología, nuestra relación con el grupo y las personas que lo componen, etc. Y es que para dar clase no es suficiente saber mucho de la materia que vas a enseñar. Como se diría en la lógica

clásica, saber la asignatura es una condición necesaria, pero no suficiente.

Periódicamente surge la discusión sobre la formación inicial del profesorado. E incluso surgen voces que cuestionan desde la propia universidad la necesidad de saber algo más que la propia asignatura para poder explicarla. De hecho, la mayoría de la oferta formativa que surge periódicamente de las propias Facultades, Escuelas Universitarias y otras instituciones universitarias incide, principalmente, en la actualización de contenidos, en la puesta al día de los conocimientos de una materia concreta. Es escasa la oferta de formación pedagógica y didáctica.

Sin embargo, la experiencia de muchos profesores y profesoras contradice esta posición. La sociedad ha ido evolucionando, los alumnos y alumnas son muy diferentes a los de hace unos años y, sobre todo, la obligación profesional de toda persona que se dedique a la docencia, especialmente en las etapas obligatorias y anteriores a la universidad, es la de garantizar el éxito educativo de todos sus alumnos y alumnas.

Ésta es la nueva forma de interpretar y de concretar el derecho a la educación: ya no se trata sólo de garantizar a todos los alumnos un puesto escolar; se trata, a la vez, de garantizar su aprovechamiento, de conseguir que todo el alumnado adquiera los conocimientos, competencias, habilidades y valores necesarios para poder ser una persona y un ciudadano/a del siglo XXI.

Y para conseguir esto no es suficiente con saber la asignatura. Es necesario saber gestionar un grupo de alumnos y alumnas, identificar sus emociones y estados emocionales, conseguir su atención, interesarles y motivarles en el trabajo…; en definitiva, es necesario saber la asignatura y, a la vez, como la otra cara de la misma moneda, saber gestionar el aula.

¿QUÉ ES LA GESTIÓN DEL AULA?

Como señala Pennac (2008: 228), el profesorado suele tener un concepto equivocado del alumnado. Da por hecho que el alumno más normal, desde un punto de vista estadístico, es el que quiere aprender, el que menos resistencia ofrece a nuestras explicaciones y exigencias, el que sigue cuidadosamente nuestras orientaciones…; sin embargo, este tipo de alumnado suele ser la excepción. Lo habitual es encontrarse al alumno o alumna que no siempre tiene claro por qué tiene que estudiar, para qué le va a servir el estudio y que, por tanto, se descuelga fácilmente del proceso de enseñanza, planteándole en numerosas ocasiones muchos problemas a quien pretende enseñarle una determinada materia. Como señala Pennac, el alumno más frecuente es "*el zoquete*", el alumno al que hay que enseñarle todo, hasta la importancia y la necesidad de aprender.

Todo los profesores y profesoras deseamos poder dar la clase en las mejores condiciones posibles; sin embargo, estas condiciones no se crean solas, exigen del profesorado una planificación adecuada y un esfuerzo constante para mantenerlas. Las condiciones para dar clase las crean conjuntamente los profesores y profesoras con sus alumnos/as. Ambas partes crean un clima, una atmósfera que favorece o entorpece el

proceso de enseñanza y, por tanto, el proceso de aprendizaje por parte del alumnado.

Así pues, y en una primera aproximación, podemos definir la gestión del aula como la forma que tiene un profesor o profesora de impartir su materia al grupo de alumnos, su forma de organizar las explicaciones, las actividades, los métodos a seguir, la forma de evaluar, etc. Es la capacidad que tiene un maestro o una maestra, una profesora o profesor para dirigir y gestionar su clase y que se manifiesta en procesos concretos en el día a día de las aulas: selección de los contenidos que se van a trabajar, metodología empleada, organización de la clase, etc. El clima de aula es el resultado de la gestión del aula. Según como sea esta, así será el ambiente, el aire, el clima del aula.

La gestión del aula es muy importante ya que, según sean la adecuación y calidad de la misma, tendrá repercusión directa en los procesos y resultados de aprendizaje que tengan los alumnos y alumnas. Una buena gestión del aula puede prevenir la aparición de conflictos entre el alumnado y el profesorado, dando respuesta a las necesidades principales que tienen y sienten dichos alumnos/as. Por el contrario, una mala gestión del aula puede incrementar los problemas de relación dentro de la clase, fomentando un clima de relaciones negativas o de oposición que en nada favorece el aprendizaje.

De aquí la importancia de entender qué es la gestión del aula, qué elementos están presentes en la misma y cómo podemos trabajarlos para que tengan una influencia positiva en los resultados finales del aprendizaje del alumnado.

Son muchos los elementos que están presentes en el aula. El aula es un ecosistema en el que sus diversos elementos se relacionan entre sí y se influencian mutuamente, de manera que una modificación en cualquiera de ellos afecta siempre al resto. En el aula están los diversos profesores/as, pero también diferentes alumnos y alumnas, junto con un plan de estudios que hay que trabajar en cada curso; y todo ello, en un determinado entorno en el que están presentes también las familias y todas las características económico-sociales y culturales de dicho entorno.

Estos cinco elementos (alumnado, profesorado, plan de estudios, familias y entorno sociocultural) están presentes en todas circunstancias y deben ser tenidos en cuenta por parte del profesorado a la hora de gestionar su aula. Desde cada uno de ellos se van a poner de manifiesto distintas necesidades que es preciso valorar y dar una respuesta adecuada.

No es lo mismo, por poner un ejemplo, un barrio apenas afectado por la crisis económica que otro en el que la incidencia del paro y el futuro incierto esperan a la mayoría de los estudiantes. Repercute en el aula de manera muy diferente el hecho de que las familias tengan un nivel cultural alto, que dispongan en su casa de muchos libros, que acudan con frecuencia a actos culturales del tipo que sean… o, por el contrario, que su nivel educativo sea bajo y la valoración de las actividades culturales sea relativamente escasa. Igualmente, aspectos que directamente dependen del profesorado, como la existencia y aplicación de unas normas, el papel de las metodologías cooperativas y activas frente a otras metodologías más tradicionales basadas en la exposición y transmisión por parte del profesorado, la forma de evaluar al alumnado, etc., son elementos importantes a la hora de planificar la gestión del aula.

Algo parecido podría decirse del alumnado presente en las aulas. Como algún autor ha señalado, en nuestro sistema educativo tenemos al alumnado en función de "su fecha de caducidad", es decir, de su edad cronológica, con independencia de su grado de maduración y desarrollo a todos los niveles. Lo característico del alumnado es la diversidad: todos y todas son diferentes, distintos. Cada uno tiene su propia biografía, su corta pero rica historia personal, que condiciona sus percepciones, emociones, pensamientos y formas de actuar. Y atender esta diversidad del alumnado es el principal reto que se plantea en la docencia hoy en día.

Reflexiones parecidas podrían plantearse también en relación con el profesorado: biografías muy diferentes, experiencias profesionales muy distintas, expectativas muy desiguales, necesidades personales y familiares muy concretas, ideas previas sobre lo que es la educación, sobre la mejor forma de llevar a cabo una clase, expectativas respecto de su alumnado… Gran diversidad y diferencia, que es preciso valorar e integrar en el trabajo común a través del Proyecto Educativo del Centro.

La gestión del aula implica que el profesorado tenga en cuenta todas estas variables y las dirija y organice para conseguir sus objetivos didácticos. La gestión eficaz del aula supone manejar en beneficio propio y del alumnado todas estas variables presentes en la misma. Son factores previos, que existen y deben tenerse en cuenta antes de planificar los contenidos que se van a trabajar y de determinar los objetivos educativos que se quieren conseguir a lo largo del curso académico.

Para conseguir esto, el profesorado debe programar y planificar muchas más cosas que los simples contenidos de la materia, que toca trabajar y desarrollar ese curso. El trabajo en el aula exige del profesorado que se plantee diversas acciones con el grupo de alumnos. Entre otras, cómo les va a motivar y les va a interesar en el trabajo, cómo les va a escuchar, a integrar como grupo, qué cosas va a exigir tanto al grupo como a cada uno de ellos, cómo se van a dotar de las normas imprescindibles para el funcionamiento del grupo, cómo va a exigir su cumplimiento y a corregir la transgresión de las mismas, cómo va a negociar con el colectivo, qué papel va a otorgar a los alumnos y alumnas, cómo les va a respetar…

Podemos, por tanto, concluir que, al hablar de la gestión del aula, nos referimos a la capacidad que tiene un profesor o profesora para dirigir su clase y al grupo que la compone, la capacidad de manejar eficientemente todas las variables presentes en el aula. Implica la organización y dirección de los diversos elementos presentes en el aula, aprovechándolos de manera que sirvan para la consecución de los objetivos educativos previstos para ese curso.

Los elementos de la gestión del aula

Se han señalado cinco elementos que están siempre presentes en el aula y se ha aludido a la necesidad de tenerlos presentes en la gestión de la misma. No se trata de aceptarlos de una manera acrítica, sin cuestionarse en ningún momento sus aportaciones. Por el contrario, se trata de tenerlos en cuenta, comprenderlos y entenderlos y, sobre todo, ver

cómo los viven los alumnos/as, qué respuesta dan a los mismos. Sólo de esta actitud previa de comprensión y entendimiento, será posible hacer que cambien su actitud y su conducta, que tengan otro comportamiento y actitud en el aula.

Hay profesores y profesoras que piensan que cualquier cesión en este punto supone perder, aunque sólo sea un poco, la autoridad que necesitan para abordar su trabajo con el alumnado. La experiencia dice que no, que esforzarse por entender lo que está pasando, preguntarse siempre el "por qué" de las conductas y demandas que nos llegan es la mejor manera de encontrar una respuesta satisfactoria a las conductas que queremos erradicar y sustituir por otras más adecuadas.

Profundizando un poco más en los elementos presentes en el aula, el profesor Vaello (2011) señala cinco variables que siempre están presentes en el aula. Son las siguientes:

- *Las relaciones interpersonales:* que se concretan en el trabajo de la convivencia dentro del aula.
- *La motivación:* que señala la relación que se da entre el alumno o alumna y las tareas que deben llevar a cabo.
- *Las competencias "auto": referidas a la relación y desarrollo de competencias* que se plantea el alumno hacia sí mismo, como la autoestima, el auto-control, etc.
- *La atención:* la capacidad de concentrarse y de mantenerse en dicha situación; una condición indispensable para el aprendizaje.
- *Los resultados del aprendizaje:* lo que queremos garantizar a todo el alumnado, y que son siempre resultado de un buen tratamiento de los cuatro elementos anteriores.

Las relaciones interpersonales juegan, sin duda un papel muy importante en la gestión del aula ya que, como se verá en otros capítulos, condicionan y son el elemento más importante de la configuración del clima de aula. La motivación es un elemento imprescindible en la gestión del aula ya que, como el propio Vaello señala, más que transmitir contenidos la primera tarea de cualquier maestro o maestra es transmitir las ganas de aprender, es decir, trabajar de manera adecuada la motivación del alumnado.

Sin duda, las competencias "auto" son uno de los objetivos básicos que se buscan en la tarea educadora. Se trata de formar personas autónomas y autorresponsables, con capacidad de tomar decisiones propias, no al dictado de lo que le ordenen otros. Se trata de desarrollar el autocontrol, la autorresponsabilidad, frente a modelos de desarrollo heterónomo muy habituales en nuestra sociedad.

Es clave trabajar un buen autoconcepto en el alumnado, que le lleve a una sana autoestima, como bien saben todos aquellos profesores y profesoras que han trabajado con el alumnado que se encuentra en el límite del sistema escolar: antes de trabajar contenidos curriculares con ellos, es necesario trabajar estos aspectos previos, recuperarlos como personas valiosas y que se lo crean; su larga historia de fracaso en la enseñanza les impide esta mínima autoestima.

La atención es condición imprescindible para lograr el aprendizaje, es el paso previo.

Sin embargo, desde mi punto de vista, la atención debe situarse claramente dentro de la metodología y organización de la tarea docente; es ahí donde puede trabajarse y desde donde debe conseguirse su mejora. Y, recogiendo una de las ideas expuestas, es ahí donde debe plantearse la pregunta fundamental: "¿por qué no atienden?", tratando de entender y comprender, para modificar su actitud y comportamiento.

Los resultados son también un elemento clave en la gestión del aula y, de manera transversal, van a afectar al resto de los elementos. No se trata sólo de que los resultados sean consecuencia de los otros factores. Se trata, sobre todo, de que los resultados, especialmente cuando sean negativos, van a afectar a las relaciones interpersonales, dando origen al incremento de conductas disruptivas. Van a afectar también a la motivación, ya que el alumnado percibirá que es muy difícil conseguirlo y bajará su ritmo de esfuerzo, en un bucle retroactivo negativo. Algo parecido podríamos decir del trabajo de las competencias "auto" o de la atención.

No debemos, por tanto, considerar el rendimiento como mera consecuencia de los otros factores. Por el contrario, debemos verlo en interacción previa y posterior con ellos, creando un feedback que se retroalimenta constantemente. Nunca he entendido una práctica todavía muy extendida entre el profesorado de Secundaria, que busca la revalorización de su asignatura a través del incremento de los suspensos o de una exigencia exagerada a principio de curso y en las primeras evaluaciones. El resultado que se obtiene suele ser el contrario al que se pretende.

Concretando la propuesta de los **elementos clave en la gestión del aula**, y agrupándolas en diversos conceptos que permitan su análisis, propongo los tres siguientes que serán analizados en sucesivos capítulos:

- **Las relaciones interpersonales**: que nos llevarán al estudio del clima de aula, la construcción del grupo, el desarrollo de una buena comunicación, los procedimientos establecidos para la gestión de los conflictos y, sobre todo, al imprescindible protagonismo del alumnado, concretado en estructuras de participación y acciones/programas de los propios alumnos y alumnas.
- **Los elementos "motores" del alumnado**: en concreto todo lo relativo a las emociones que viven tanto los alumnos/as como los propios profesores/as, concretando la mejor forma de aprovecharlas para una buena gestión del aula. Lo mismo respecto de la motivación del alumnado (e, indirectamente, también del profesorado), analizando sus elementos y posibles actuaciones sobre la misma.
- **Los elementos "internos" del aula**: en primer lugar, lo referido a la planificación de la enseñanza, la concreción metodológica, la forma de evaluar y la propia organización de la clase. A continuación, el estudio de las normas vigentes en el aula y en el centro, revisando la forma en que han sido establecidas, analizando cómo se corrigen las conductas contrarias a las mismas y proponiendo pautas para su mejora. Por último, el estudio de la forma adecuada de respuesta a las conductas disruptivas en el aula.

PROFESORES Y PROFESORAS, GESTORES DE LAS CONDICIONES DEL AULA

Suele tenerse una imagen predominante del profesorado como de aquellas personas que dominan y explican una determinada materia, en el nivel que corresponde al alumnado que tienen en clase. Sin embargo, esta imagen resulta totalmente inapropiada para las características que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestros días. Es posible que, hace ya unos años, esta imagen se correspondiera con lo que hacía el profesorado en las aulas. Hoy día, teniendo en cuenta la presencia de todos los jóvenes hasta los dieciséis años o más, resulta completamente inadecuada.

La imagen del profesor que explica "magistralmente" su materia supone un alumnado interesado y motivado, se corresponde con una etapa en la que muy pocos chicos y chicas continuaban sus estudios de bachillerato o secundaria en general. Este planteamiento da por supuesto que son los alumnos y alumnas los principales responsables de su aprendizaje, que el maestro o profesora cumple explicando su materia y que, si alguien tiene que cambiar, es siempre el alumno para aprovechar adecuadamente todas las enseñanzas que le imparten sus profesores y profesoras. Se trata de un viejo modelo, que proviene desde las enseñanzas medievales y que, salvo en la etapa de infantil y los primeros cursos de primaria, sigue estando vigente en los últimos cursos de la etapa de primaria, en secundaria y en los tramos de enseñanza postobligatoria.

Pensando en la enseñanza básica y obligatoria, el profesorado debe definirse como personas que crean condiciones de aprendizaje, que gestionan los elementos que hacen posible el aprendizaje de su alumnado. El enfoque de la enseñanza cambia y, lejos de centrarse en la propia materia y sus exigencias conceptuales y metodológicas, se centra básicamente en el proceso de aprendizaje del alumnado. Las preguntas básicas pasan a ser dos:

- ¿Cómo aprenden los alumnos y alumnas, qué elementos y variables son importantes y decisivas en su aprendizaje?
- ¿Qué condiciones debo asegurar en mi clase, en mis planteamientos metodológicos, en la organización interna del grupo, etc., de manera que se garantice el máximo nivel de aprendizaje a todos los alumnos y alumnas?

En este cambio de enfoque es necesario tener muy claro que el aprendizaje sólo es posible si se dan las condiciones adecuadas para el mismo. El profesorado debe hacer todo lo posible para crear estas condiciones, y debe incluirlas en la programación de su materia. Dentro del aula siempre se están creando condiciones de aprendizaje, surgen interrupciones por parte del alumnado, hay algunos que se distraen, aparecen conductas disruptivas, se interrumpe al profesor o profesora en su trabajo… Los profesores/as pueden y deben prever estas posibles alteraciones y ser capaces de rediseñar nuevos planteamientos y diferentes actuaciones para retomar la iniciativa y potenciar el proceso de aprendizaje de su alumnado.

Sin embargo, esta práctica y esta forma de actuar no suele ser potenciada desde la administración educativa y la propia inspección. Por el contrario, suele ser muy habitual, especialmente en los centros de secundaria, que el profesorado elabore en el primer mes del curso la programación didáctica de su asignatura y que la envíe a Inspección para su revisión. Lamentablemente, estas programaciones sirven para muy poco ya que, por lo general, se limitan a ordenar y planificar los contenidos de la materia que se van a impartir en cada uno de los cursos y, en la mayoría de los casos, sin conocer ni haber podido saber las necesidades y características de los alumnos a los que va dirigida dicha programación. Por eso, al faltar el resto de elementos, y no conocer apenas al grupo de alumnos y alumnas, se programa pensando mucho más en un alumnado ideal que en los chicos y chicas a los que se va a impartir la materia. De esta forma, este tipo de programaciones son, sobre todo, un aval que tiene la administración educativa para protegerse de posibles denuncias y reclamaciones. De ahí que la inspección insista en aspectos formales, especialmente relativos a la evaluación. Eficacia burocrática, sí; pero escasa eficacia didáctica.

El profesorado debe aprender lo antes posible que hay planteamientos que puede hacer en su clase que son funcionales y contribuyen a crear un buen clima de aula. Y que, por el contrario, hay también procedimientos que dificultan los aprendizajes e incluso contribuyen a su no aparición. Debe ser consciente de estas condiciones necesarias y, en concreto de los elementos señalados en el apartado anterior. Debe plantearse cómo son las relaciones dentro del aula, cuáles son los intereses y necesidades que tienen los alumnos/as, cómo están evaluando emocionalmente todo lo que sucede dentro del grupo, qué tipo de resultados de aprendizaje se están consiguiendo y, en consecuencia, adaptar el currículo (contenidos, metodología, organización, forma de evaluar…) a esas condiciones.

Se trata de una tarea muy difícil para hacerla en soledad. Es fundamental realizar el trabajo en equipo y no estar solo. Sin embargo, hay dos hábitos, dos planteamientos tradicionales de la profesión docente, que resultan especialmente dañinos de cara a mejorar el proceso de aprendizaje a través de la creación de las condiciones de enseñanza adecuadas: *el enfoque academicista y el individualismo* que caracteriza a parte del profesorado.

Se trata de dos enfoques deficientes, largamente vividos por gran parte del profesorado a lo largo de su vida como alumno o alumna, desde que empezó en la escuela hasta que finalizó en la universidad; enfoque que, de manera inconsciente, muchas veces se tiende a reproducir en nuestras actuaciones profesionales. Es el modo que hemos conocido y, además, es la tradición que sigue siendo dominante en nuestros centros educativos. Sólo un proceso de revisión crítica de nuestros pensamientos y de nuestra forma de actuar puede llevarnos a superarlo. Algo sumamente difícil.

Enfoque academicista

El *enfoque academicista* se centra únicamente en la materia y en los temas que toca

impartir ese año en el nivel en el que nos encontremos. La obsesión es dar todo el programa, cumplir con lo que está previsto en el currículo oficial, llegar al final. Los temas se suceden unos a otros hasta completar del todo el programa. Juan Vaello, con un cierto sentido del humor, en las obras citadas en la bibliografía, denomina a este tipo de profesor/a como "el profesor 1-2-3": ahora toca el tema 1, después viene el 2, luego el 3, y así hasta llegar al final de los temas programados.

Hay muchas justificaciones para esta actitud por parte del profesorado: es lo que está ordenado en los Decretos y Órdenes que regulan el currículo y hay que tratar por todos los medios de cumplirlo. Además, si no explico un deter-minado tema, puede que al curso siguiente quien les dé clase vea que tienen una laguna importante y critique la falta de responsabilidad del profesor o profesora que les precedió. Por otro lado, muchas veces los padres y madres apoyan esta forma de dar clase y, en más de una ocasión, han acudido a protestar porque estábamos en abril y aún estaban por la mitad del libro e iban a quedar muchas cosas sin explicar.

La insuficiencia de este planteamiento puramente academicista es doble. En primer lugar, *se trata de un planteamiento excluyente*, que olvida dimensiones importantes en el aula. ¿Dónde quedan las dimensiones emocionales, especialmente del alumnado? ¿Dónde quedan el resto de dimensiones, como la motivación la atención, la calidad de la relación interpersonal dentro del aula? Se da por supuesto que son cosas que surgen de manera espontánea, que no precisan de la programación e intervención del profesorado.

Sin embargo, cuando las clases están organizadas desde este enfoque puramente academicista, se observa cómo aparecen conductas disruptivas, hay alumnos y alumnas que quedan descolgados, grupos que apenas manifiestan interés en los temas que se tratan… En definitiva, que el proceso de aprendizaje del alumnado, verdadero objetivo de la acción docente, se resiente claramente.

Esta es la segunda insuficiencia de este planteamiento academicista: *es ineficaz para mejorar y conseguir buenos aprendizajes* en todo el alumnado. Como se trata de impartir todos los temas, nos olvidamos de cómo se están asimilando los mismos. Ese es un problema del alumno o alumna, que deben esforzarse más, estudiar más y, de esta forma, estar a la altura de las exigencias que le plantean los distintos profesores y profesoras. El objetivo se consigue, se explican todos los temas, pero ¿realmente los aprenden los alumnos/as?

Suele ser una queja bastante frecuente entre el profesorado la falta de base que presentan muchos alumnos y alumnas en determinadas materias, especialmente en las básicas. Pero mucha de esta falta de base se debe precisamente a este enfoque academicista, centrado en los temas de la materia con olvido de otras dimensiones muy importantes en el proceso de aprendizaje. Si este mismo planteamiento lo lleváramos a otro ámbito diferente al educativo, por ejemplo, a la construcción de un edificio de diez pisos, ¿qué pensaríamos de aquel arquitecto que siguiera adelante levantando las distintas alturas sin comprobar que los cimientos son adecuados y han fraguado bien, que los materiales están bien utilizados y colocados, etc.? ¿Qué pensaríamos de un arquitecto que nos dijera que él era el encargado de hacer el piso cuarto, que es lo que va a hacer, y

que no le preocupa lo que haya pasado en la cimentación o en los pisos inferiores, que él sólo se va a dedicar a construir el cuarto, que es el piso que le toca?

Muchas veces he planteado esta reflexión en los cursos de profesorado. Tras una primera risa inicial, viene la preocupación: eso es lo que realmente hacemos con nuestros alumnos y alumnas, de ahí los resultados y problemas que muchas veces aparecen.

Es necesaria una crítica a fondo de este planteamiento academicista excluyente, que olvida elementos fundamentales en la gestión del aula y nos lleva, de esta forma, a problemas graves de aprendizaje por parte del alumnado, que termina pagando por nuestro error de planteamiento.

Enfoque individualista

El *individualismo* es una segunda característica, muy extendida también entre el profesorado. Se manifiesta de diversas maneras, pero estas tienen en común centrarse únicamente en lo que yo hago en mi clase, sin pedir ayuda cuando tengo alguna dificultad o sin valorar que mi trabajo docente va unido al trabajo docente de todas aquellas personas que están dando clase a ese mismo grupo, antes o después de nosotros.

La célebre frase de que "cada maestrillo tiene su librillo", las manifestaciones oídas muchas veces en la sala de profesores diciendo que "me pueden decir lo que quieran, pero, al entrar en clase, cierro la puerta y me quedo yo solo con mis alumnos y ahí hago lo que a mí me parece bien", son algunas de las concreciones de este individualismo que caracteriza a muchos profesores y profesoras. Por no citar casos mucho más graves, como puede ser que un determinado alumno o alumna no tenga la titulación porque no ha aprobado una asignatura, olvidando que la etapa obligatoria dura diez años, que en ella han intervenido muchos profesores y profesoras, y olvidando también las consecuencias sociales y de todo tipo que puede tener el no titular.

Puedo parecer muy duro, pero más de una vez he podido ver cómo algunos compañeros y compañeras, cuando se les planteaba este tema, recurrían a "la libertad de cátedra" como justificación de su forma individualista de trabajo. Sin embargo, la libertad de cátedra alude y tiene sentido en cuanto a libertad de opinión y de conciencia, de no verse obligado un profesor o profesora a defender algo en su materia, precisión importante, en contra de sus propias convicciones. Acudir a la libertad de cátedra para justificar actuaciones individualistas es sólo una forma de justificar, y aparentemente hacer aceptable, la incapacidad de trabajar en equipo.

Recuerdo que, en mi paso del hospital al instituto, este aspecto fue el que más me llamó la atención. Allí, trabajábamos de forma coordinada y sinérgica, nos ayudábamos y echábamos una mano cuando hacía falta, era inconcebible que alguien rechazara la ayuda. Cuando empecé a dar clase y le pedí a un colega que me dejara entrar a su clase para ver cómo explicaba un determinado tema, su respuesta fue categórica: "ni hablar".

La actitud individualista tiene graves repercusiones en los resultados del alumnado. Hay problemas, como el de las conductas disruptivas en un determinado grupo, que exigen una respuesta colectiva de todo el profesorado que imparte clase en dicho grupo.

Además, ¿cómo se va a poder implantar una metodología de trabajo cooperativo si el propio profesorado somos incapaces de trabajar de esta forma colaborativa?

La autosuficiencia e individualismo del profesorado es incompatible con una buena gestión del aula, tal y como se está planteando. Es necesario contar con la sinergia de todas las personas que trabajan con ese grupo, sumar fuerzas y compartir todos los aspectos que son comunes a todas las materias y al profesorado que las imparte.

Podemos cerrar este apartado centrado en el papel del profesorado en la gestión del aula recordando que el profesor o profesora que da clase hoy día no puede olvidar que, fundamentalmente, es un gestor de las condiciones que hacen posible el aprendizaje del alumnado.

El centro prioritario de atención ya no puede ser la materia y su lógica interna. Debe serlo el proceso de aprendizaje del alumnado y cómo crear condiciones adecuadas para potenciarlo. El academicismo y el individualismo son dos planteamientos incompatibles con este papel del profesor/a gestor de condiciones en su aula

A MODO DE CONCLUSIÓN

En demasiadas ocasiones el profesorado suele pensar que, para solucionar y dar una respuesta adecuada a lo que sucede en el aula, la responsabilidad principal les corresponde al alumno o alumna, y que son estos quienes deben introducir cambios en su forma de comportarse.

El planteamiento del profesor/a como gestor de su aula no está de acuerdo con este planteamiento simplificador, y recoge que en el aula están presentes muchos factores interdependientes y relacionados, que es preciso tener en cuenta.

Desde el enfoque sistémico-ecológico pensamos que, lejos de focalizar en una persona o conjunto de personas la responsabilidad de lo que sucede, es necesario tener en cuenta que es el medio el que regula las conductas, que todo está relacionado con todo y que un mismo elemento puede ser causa y efecto.

La gestión del aula se refiere a la capacidad que tiene un profesor o profesora para dirigir su clase, la capacidad de manejar eficientemente todas las variables presentes en el aula. Implica la organización y dirección de los diversos elementos presentes en el aula, aprovechándolos de manera que sirvan para la consecución de los objetivos educativos previstos para ese curso. En concreto, el clima de aula, la disciplina, la motivación del alumnado, la inteligencia emocional, el currículo del centro y el marco general de convivencia.

Para los profesores y profesoras que dan clase hoy en día, el foco principal de interés y preocupación debe ser el proceso de aprendizaje de sus alumnos y alumnas. De ahí que el trabajo principal del profesorado sea ahora la gestión de las condiciones que hacen posible este aprendizaje, superando estilos docentes basados en el academicismo excluyente y en el individualismo.

******

EN LA PRÁCTICA

1. ANÁLISIS DE CASO

Busca el artículo titulado "¿Qué influye en la solución de un conflicto?", sobre un problema en la clase de Expresión Plástica. Está publicado, en modo abierto, en la revista Aula de Innovación Educativa, año 2010, nº 191. Puedes encontrarlo en **http://aula.grao.com/revistas/aula/191-los-saberes-de-las-mujeres-en-educacion/que-influye-en-la-solucion-de-un-conflicto** Tras su lectura, contesta de forma individual, y a ser posible en tu equipo docente, a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los problemas que detectas en esa clase de Plástica? Descríbelos brevemente.
- ¿Qué cambios ha introducido la nueva profesora a nivel curricular, metodológico, organizativo y de relación con el alumnado?
- ¿Por qué crees que han funcionado dichos cambios? ¿Por qué otros no funcionaron?
- ¿Qué aspectos destacarías de la nueva profesora como "gestora del aula" y de las condiciones que favorecen el aprendizaje del alumnado?
- ¿Cómo podrías transferir estos cambios a situaciones parecidas que tengáis en vuestro centro?

2. ANÁLISIS DE LA PROPIA PRÁCTICA

Revisa tu propia práctica: escoge el grupo del que seas tutor/a o alguno de los grupos a los que des clase, revisa por escrito cómo haces la programación al inicio de curso, cómo vas corrigiéndola a lo largo de los meses y contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la principal preocupación a la hora de hacer la programación?
- ¿Qué aspectos del currículo oficial revisas y cómo los adaptas a la realidad de tu nuevo alumnado?
- ¿Cómo analizas las dimensiones socioemocionales que caracterizan al grupo y sus repercusiones en el proceso de aprendizaje de tu alumnado? En concreto, las relaciones existentes, las dimensiones emocionales, el nivel de motivación, etc.
- ¿Qué objetivos te planteas de cara a mejorar esas situaciones?

- ¿Qué cambios puedes introducir en tu práctica, de cara a mejorar este proceso?

3. ANALIZA Y COMENTA EL SIGUIENTE TEXTO DE DANIEL PENNAC

"Nuestros "malos alumnos" (de los que se dice que no tienen porvenir) nunca van solos a la escuela. Lo que entra en la clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renuncias acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo." (Pennac, 2008:60)

Comenta este texto desde la perspectiva del profesor o profesora como gestores de condiciones que hacen posible el aprendizaje.

PARA SABER MÁS

FERNÁNDEZ, I. (2014, 8ª ed.): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Madrid, Narcea

Libro ya clásico sobre la gestión del aula, en el que plantea las cinco estrategias clave que debe plantearse cualquier profesor/a de cara a mejorar el clima de aula: pensar juntoscrear normas, aproximación curricular, tratamiento directo de los agentes en conflicto, participación y organización escolar. Muy recomendable, como otros libros de la autora.

VAELLO, J. (2011): *Cómo dar clase a los que no quieren*, Barcelona, Graó.

El autor analiza en profundidad la nueva realidad de los centros, que atienden a todo tipo de alumnado. Describe las nuevas situaciones que se plantean en los centros y el papel del profesorado para gestionar las aulas.

AINSCOW, M. y otros (2015, reimp.): *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*, Madrid, Narcea.

Desde la perspectiva de trabajar e integrar la diversidad, los autores plantean dinámicas para llevar al aula de cara a mejorar el trabajo en la clase. Libro muy práctico y muy aprovechable para entender cómo gestionar el aula y para atender la diversidad del alumnado.

3

El clima o ambiente de aula

Una buena escuela es una escuela donde todos los chicos puedan aprender, donde todos los chicos quieran estar y donde los maestros aprendan y puedan ser ellos mismos, para que los alumnos aprendan y sean ellos mismos.

ANDY HARGREAVES

Una de las tareas más importantes de todo profesor o profesora es la de crear condiciones en su clase que permitan el mayor aprendizaje de sus alumnos y alumnas, que las condiciones no vienen ya dadas, que es necesario un esfuerzo intencional para desarrollarlas y ponerlas en práctica. Así hemos definido la gestión del aula. La consecuencia de esta gestión del aula llevada a cabo tanto por un profesor/a determinado como por el equipo docente en conjunto es la creación de un determinado clima, de un ambiente de aula, que puede favorecer o entorpecer los aprendizajes del alumnado y la labor educativa que se lleva a cabo.

Podemos, por ello, decir que una de las tareas prioritarias de todo profesor/a es, precisamente, la creación de un buen clima de aula, de una buena atmósfera grupal, basada en unas buenas relaciones entre todos los miembros de la clase, que haga posible la aparición de conductas positivas del alumnado hacia su aprendizaje y que la calidad del mismo se vea reforzada y potenciada. A este tema vamos a dedicar el presente capítulo.

QUÉ ES EL CLIMA DE AULA

El clima de aula ha sido objeto de estudio desde distintas perspectivas y miradas por parte de muchos profesionales. Pero, valorando en su justa medida las aportaciones de investigación desde una óptica universitaria (Villa, A., y Villar, L.M., 1992), nos interesa principalmente analizarlo desde la perspectiva adoptada a lo largo de todo el libro: ¿qué

le hubiera gustado saber a un maestro/a o a una profesor/a que empiezan su andadura profesional acerca del clima de aula? ¿Qué reflexiones y análisis le hubieran sido más útiles para organizar mejor su tarea y responder, así, a las necesidades de su alumnado?

De las investigaciones universitarias se deduce que son muchos los elementos que pueden y deben tenerse en cuenta a la hora de concretar qué es el clima escolar: *ecología del lugar* (características y tamaño del edificio), *factores propios del medio* (p. e., la moral del profesorado y del alumnado), *factores sociales* (desde la organización administrativa a la forma en que se toman las decisiones, con otros muchos elementos entre ambas), *variables culturales* (compromiso del profesorado, estilo de colaboración, metas…), y otros muchos más. Habría que distinguir también entre clima de aula y clima de centro, sus posibles relaciones y contradicciones.

Centrándonos básicamente en el aula, podemos partir de una primera definición (Martínez Muñoz, M., 1996):

> Definimos el clima, atmósfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus *características físicas*, los procesos de *relación socio afectiva* e instructiva *entre iguales y entre estudiante y profesor*, el tipo de trabajo instructivo y las reglas y *normas* que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, *la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo.*

Según esta definición, el clima de aula no es directamente observable, debemos hacerlo a través de unos indicadores concretos. Entre ellos, Martínez destaca las características físicas del aula, las relaciones socioafectivas, el tipo de trabajo y las normas vigentes en el aula. Importante también es la aportación de que conseguir un buen clima de aula es uno de los objetivos básicos de cualquier profesor o profesora; es un objetivo educativo por sí mismo.

¿Tienen todos estos factores el mismo peso e importancia de cara a la configuración del clima de aula? Son muchos los autores que ponen el énfasis en el tipo de relaciones, inclusivas o excluyentes, que se dan en el aula, así como en las habilidades socioemocionales del personal docente, ya que estas van a prefigurar el tipo de relaciones existentes en función de las características del liderazgo ejercido por el profesorado.

Para Eric Debarbieux, presidente del Observatorio Internacional de la Violencia en la Escuela, el clima escolar es una combinación de varios factores, entre los que destacan el modelo organizativo, la relación pedagógica en el aula, la relación entre el alumnado (seguridad, sentimiento de pertenencia…) y el sentimiento de justicia en la escuela[3].

Según este autor, un clima adecuado de aula, en el que todos los alumnos y alumnas encuentren su sitio y se hallen a gusto, es uno de los factores clave para el éxito académico, superando los condicionantes de tipo socioeconómico que pueden dificultar los aprendizajes de determinados alumnos/as. No hay un determinismo socioeconómico, hay posibilidades de superar las limitaciones familiares y sociales del alumnado y la escuela demuestra que es eficaz, promoviendo aprendizajes y desarrollo a todos los

niveles en determinados alumnos que parten de un nivel bajo. Pero todo depende de haber sabido crear un buen clima de aula y de centro, que consiga la implicación de todo el alumnado y un buen estado de ánimo. En conclusión, y aunque no sea el único factor influyente, las investigaciones demuestran que el clima de aula tiene una relación significativa con los resultados del alumnado.

Según Debarbieux, el clima escolar mantiene también una gran correlación con el acoso y la violencia en la escuela de manera que, si el clima de aula es rico, no hay grupos o personas aisladas y el valor más importante en su configuración es la inclusión, disminuyen significativamente tanto el riesgo como los hechos reales de acoso y de violencia entre iguales. Es cierto que la violencia no puede explicarse desde una única causa o factor originante, pero, para nuestro autor, es importante trabajar la acogida del alumnado, especial-mente del que llega nuevo, evitar la exclusión en la composición de los grupos y organización de las aulas, trabajar desde la justicia restaurativa y prevenir el aislamiento de alumnos o alumnas concretos. En definitiva, prestar atención al clima de aula y de centro realmente existente y no limitarse a actuaciones puntuales y externas.

Una tercera aportación nos la hace Raquel Palomera, presentando los resultados de la investigación transversal de CASEL[4]. Según esta investigación, tres son los elementos clave para el desarrollo de un buen clima de aula:

- El *apego*: que favorece una relación positiva entre el docente y el alum-no, favorece el apoyo emocional entre el alumnado y el profesorado y también entre los propios alumnos y alumnas, fomenta la confianza en los docentes y las relaciones personalizadas.
- La *seguridad*: tanto académica como personal, que favorece un control efectivo de los problemas.
- El *entorno*: que debe ser rico y estimulante para generar ilusión y plantear retos, dirigido a la consecución de metas y organizado de manera democrática.

Como conclusión, como principal aportación de la inteligencia emocional al estudio del clima de aula, señala la necesidad de generar climas sociales positivos en el aula para facilitar el desarrollo y bienestar de los alumnos y alumnas. Ello se traducirá en un mejor ajuste psicológico del alumnado, con menos problemas de ansiedad o depresión; también facilitará la consecución de un aprendizaje óptimo y la disminución de conductas desadaptativas, así como la consecución de relaciones interpersonales positivas.

Las anteriores aportaciones nos llevan a uno de los temas clave de cara al clima de aula: ¿puede caracterizarse el clima de este aula como un clima inclusivo o, por el contrario, es excluyente y deja fuera a determinados alumnos? La inclusión de todo el alumnado va a ser el criterio básico y fundamental para evaluar el clima de aula y sus consecuencias.

La inclusión se opone a la selección, a la separación y a la exclusión de determinados alumnos o alumnas; esta separación puede ser debida a muchas causas, no siempre estrictamente académicas, sea por pertenencia a una etnia no mayoritaria, por su

condición socioeconómica o su bagaje cultural. Puede ser debida también a una escolarización tardía que provoca lagunas importantes en conocimientos básicos, o puede ser debida a imperativos legales, como los recogidos en la LOMCE, que establece vías diferentes que llevan a titulaciones distintas para el alumnado de una misma edad.

Incluir, en la etapa de educación básica y obligatoria, supone no separar, no segregar, trabajar para que todo el alumnado pueda desarrollar plenamente sus capacidades y potencialidades, asegurar a todo el alumnado la educación necesaria para una persona del siglo xxi. Y esto tanto en lo organizativo, evitando los itinerarios excluyentes y separadores, como en lo educativo, atendiendo las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

Cuesta mucho admitir este planteamiento y, sobre todo, ponerlo en práctica en las aulas. Choca con nuestra propia experiencia de escolarización, en la que la separación y exclusión eran lo habitual. Choca también con el planteamiento competitivo presente en toda la educación, de buscar individualmente el éxito personal, de querer ser siempre los primeros, etc. Y no son comportamientos descubiertos por el profesorado en su etapa de formación inicial. Hemos sido enseñados en programar para un supuesto "nivel medio" que no existe en el grupo, tendemos inconscientemente a prestar más atención al alumnado bueno y que destaca, que al que no nos crea problemas, y jamás nos han explicado y hecho ver que lo habitual es la diversidad, no la uniformidad. Volveremos sobre estos puntos más adelante.

LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS, AMBIENTALES Y ORGANIZATIVAS

Cuando un profesor o profesora accede a puestos de dirección en un centro, enseguida aprende una lección: cualquier desperfecto material que tenga lugar en el centro escolar, debe ser reparado de inmediato. No vale con dejar pasar tiempo, pensando que más adelante se arreglará. El deterioro llama al deterioro, el abandono al abandono, y así se va creando un cierto hábito de descuido, de pensar que todo da igual, de que no pasa nada…, algo que termina incidiendo de manera notable en el clima del centro y del aula, manifestándose en comportamientos disruptivos por parte de algunos alumnos o alumnas.

Cuidar el espacio físico, hacerlo agradable, implicar al alumnado en su cuidado, etc., son actividades importantes, previas, de cara a conseguir un buen clima de aula. Recuerdo que, en uno de los centros en los que impartí clase, nos planteamos como un objetivo educativo conseguir que en el centro hubiera plantas en los pasillos y lugares comunes, y que los alumnos/as aprendieran a respetarlas y cuidarlas. También nos planteamos pintar todo el centro, pues eran muchos los años en los que no se había hecho y el deterioro era evidente. Lo conseguimos y, junto con otras medidas, logramos también mejorar notablemente el clima del centro y la actitud del alumnado en el mismo.

Características físicas

Una de las medidas que más contribuyen al buen clima del centro y del aula trabajando sus características físicas es, precisamente, la individualización de los espacios, la apropiación por parte de los distintos grupos de sus aulas, singularizarlas. Los colegios e institutos de los últimos veinticinco años comparten todos ellos los mismos planos y son, arquitectónicamente, iguales unos a otros. ¿Cómo podemos personalizarlos y conseguir que el alumnado los sienta como propios? Favoreciendo su apropiación, que se puedan poner murales y cuadros, dándoles un toque diferente, confiar en la iniciativa del propio alumnado… ¡Merece la pena!

Y es que, a pesar de las dificultades de todo tipo que se encuentra el profesorado para modificar y adaptar los espacios físicos y las aulas de su centro, son muchas las experiencias interesantes llevadas a cabo por el profesorado en general, para adaptar y aprovechar desde otros puntos de vista los espacios físicos disponibles: ampliación de aulas tirando paredes y permitiendo su uso variado, cambios en la organización del aula estableciendo una disposición diferente de las mesas y sillas, un nuevo aprovechamiento de los patios de recreo dando cabida a nuevas actividades en las que puedan participar todos los alumnos/as, nueva utilización de los pasillos para que dejen de ser espacios sombríos apenas utilizados… Son muchas las experiencias existentes que, además de su interés didáctico, muestran una influencia positiva en el clima del aula y, como consecuencia, en el del centro.

No siempre estas medidas resultan fáciles. No podemos olvidar los recortes en el gasto educativo que ha llevado a cabo la administración pública en los últimos años. Ha habido recortes en los gastos ordinarios, en el capítulo de inversiones y en lo relativo a personal. Se ha aumentado el ratio por grupo, así como el número de horas de clase a impartir por el profesorado. Y, lo más significativo, en muchas ocasiones se ha justificado que esos recortes no tenían influencia en la calidad de la enseñanza que se impartía.

Sin embargo, el deterioro físico de los centros, la falta de presupuesto para su mantenimiento, la falta de tiempo del profesorado para determinadas tareas ha tenido repercusiones evidentes en la calidad de la enseñanza, por mucho que a la administración le cueste reconocerlo. Y es que las condiciones físicas y ambientales son un mínimo imprescindible que no se puede traspasar, que hay que cuidar y hay que proteger.

Centrándonos en el aula, un segundo elemento importante es la organización de la misma que plantea cada profesor o profesora. El aula es un espacio físico que se puede aprovechar de distintas maneras, aunque, sobre todo en los centros de Secundaria, todavía predominan las aulas con disposición fija, mesas ordenadas unas detrás de otras, a veces todavía atornilladas al suelo, que imposibilitan o dificultan cualquier tipo de trabajo en equipo por parte del alumnado.

Los *elementos organizativos* tienen una dimensión funcional, hacer posible un determinado objetivo, y una dimensión ética, la transmisión de determinados valores y mensajes a todo el colectivo. La forma de organizar la clase transmite la idea que tenemos de cuál es el papel del profesorado y el alumnado, de la importancia que tiene cada uno, del trabajo que debe hacerse. Que todas las mesas miren hacia adelante y los

alumnos/as sólo vean la cabeza de quien está en la fila anterior, está transmitiendo el mensaje de que la persona importante es el profesor o profesora, que es quien tiene el saber, lo explica e intenta transmitirlo.

Por el contrario, una **organización en U** o **en O** transmite otra idea de lo que es el aprendizaje, subrayando la importancia del grupo y del trabajo conjunto de todo los alumnos/as, que no sólo van a aprender del profesor. Lo mismo podría decirse de una organización de las mesas en pequeños grupos, para favorecer el trabajo de cuatro o cinco alumnos/as en un determinado tema. Y esto suele ser una cuestión muy poco debatida en los claustros, dando por hecho que la distribución de mesas existente es correcta y que no tiene ninguna importancia cómo sea la distribución[5].

La ubicación de los alumnos y alumnas en la clase está muy vinculada a su capacidad de aprendizaje. No es lo mismo tener un puesto fijo para una o todas las asignaturas y mantenerlo a lo largo del curso que cambiar con frecuencia, ubicarse en función de los requerimientos del trabajo, usar la ubicación como un medio más para intentar prevenir comportamientos disruptivos, etc. Se trata de algo muy común en Infantil y Primaria, que apenas se le concede importancia en Secundaria, dejando pasar sus grandes posibilidades para una mejor organización de la clase y, por tanto, para una mejora en los resultados de aprendizaje por parte del alumnado.

Algo parecido podríamos preguntarnos acerca de los *materiales didácticos* que se usan en el aula. Forman parte de los elementos del espacio-aula y, aunque se han superado situaciones pasadas en cuanto a disposición de medios audiovisuales o informáticos, siguen siendo importantes de cara a la eficacia de la tarea docente.

Tal vez, muchos de estos elementos resulten muy difíciles de cambiar. Pero hay numerosas experiencias en las que, a pesar de estos inconvenientes, profesores y profesoras se las arreglan para revertir la situación y lograr una mejor organización del espacio del aula, contribuyendo de esta forma a un mejor clima dentro de la misma. Y es que los elementos físicos, ambientales y organizativos del espacio del aula juegan un papel importante, aunque no determinante, en el clima del aula. Es preciso revisar las limitaciones y convertirlas en posibilidades, cuidar el entorno físico y plantearse otras alternativas para la organización del aula y la ubicación del alumnado dentro de ella.

LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL AULA

Como se ha señalado repetidas veces, el centro escolar es un *centro de convivencia*, un lugar de relación. El aprendizaje se produce como resultado de múltiples interacciones entre el profesorado y sus alumnos y alumnas, así como de los alumnos entre sí. Por ello, si queremos descubrir cómo es el clima de un aula, debemos fijarnos, con carácter preferente, en cómo son las interacciones que tienen lugar en la clase, cómo es nuestro estilo de relación habitual, cómo interaccionamos cuando explicamos nuestra materia, cuando hacemos preguntas o comunicamos nuestras decisiones en materia de evaluación.

Son muchos los autores y autoras que ponen en primer término las relaciones sociales en el aula como el factor más importante y determinante en el clima del aula. Así, Rosa Marchena (2005: 198), define el clima como "una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase, así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores, esto es, por la cultura existente en el aula". De ahí la importancia de tener en cuenta este factor, la relación en el aula, para determinar el clima de aula existente.

La relación que se da en el aula entre un profesor/a y un alumno/a no es una relación de amistad, como la que pueden tener ambos fuera del aula con otras personas; tampoco es una simple relación didáctica. Se trata de una relación compleja, caracterizada por la influencia recíproca entre ambos; no es solo el profesor/a el que tiene influencia sobre sus alumnos y alumnas; también el comportamiento y las respuestas que dan a sus profesores influyen en ellos y en sus conductas. *Estamos en un modelo sistémico de relación*, en el que un cambio o una actuación sobre uno de los elementos influye necesariamente en el resto.

La importancia de la relación viene dada por ser clave para dar respuesta a las necesidades que tienen tanto el alumnado como el propio profesorado. Todas las personas somos, afortunadamente, distintas y, por ello, tenemos diferentes necesidades. Por razones de edad, cultura, profesión, etc., estas necesidades pueden ser semejantes y compartidas entre los miembros de un determinado colectivo. Así, por ejemplo, el profesorado comparte la necesidad de *poder conducir su clase sin interferencias,* de poder explicar su materia y hacer las actividades previstas. Cuando estas necesidades no son cubiertas de manera adecuada, es cuando aparece el conflicto, muy relacionado con la forma de satisfacer, o no dar respuesta adecuada, a dichas necesidades.

También el alumnado tiene sus propias necesidades: *de pertenencia* (sentirse acogido, formar parte de un grupo…), *de sentirse competente* (percibir que vale, que sirve para algo, que tiene éxito) *y de autonomía y crecimiento personal* (capacidad de decisión, de guiar su propia vida…). La relación con otras personas, y especialmente con el profesorado dentro del aula, sirve para dar respuesta a estas necesidades, bien de manera adecuada, reforzando de esta forma la motivación del alumnado, bien de manera inadecuada, dando lugar a la aparición de conflictos manifestados a través de las conductas disruptivas del alumnado.

Establecer unas buenas relaciones, que respondan de forma adecuada a las necesidades del alumnado, debe ser uno de los objetivos prioritarios de todo profesor o profesora; algo tan importante, e incluso más, que la programación de los temas y actividades de su materia. Y hay momentos importantes para iniciar y desarrollar este tipo de relación positiva, al inicio de curso a partir de las primeras impresiones, a la hora de preguntarles, a la hora de comunicar resultados, etc.

Los Whitaker (2018:29 y ss.) señalan la importancia de las relaciones personales positivas para la construcción de un buen clima de aula. Comparan a este con la construcción y el mantenimiento de una casa, en la que las relaciones personales serían sus cimientos, más o menos sólidos, pero que van a hacer posible el resto de las acciones

que tienen lugar dentro de ella. "Absolutamente cada momento que interactúas con un alumno es una oportunidad para edificar esta relación, desde el primer día hasta el último". Y son muchas las formas posibles de potenciar y reforzar estas relaciones, tan importantes para el proceso educativo, como señalan en su libro.

Y es que las relaciones en el aula se concretan en diversos tipos de interacción que pueden ser favorecedoras o destructoras de la relación. Rosa Marchena (2005; 2009) ha analizado a fondo los diferentes tipos de interacción que pueden darse en el aula, analizando las consecuencias que se derivan de cada uno de ellos. Así, distingue entre la interacción adecuada basada en el acercamiento, llamada *interacción comprensiva*, y la interacción inadecuada que denomina *interacción opuesta al alumnado*.

En la *interacción comprensiva* podemos encontrar las siguientes formas:

- *Personalizar la relación*: acercarse y comprender a sus alumnos/as, interés por su bienestar personal y académico, intercalar mensajes de ánimo para los más despistados…
- *Situaciones de humor compartido*: comparten situaciones humorísticas, se ríen de una situación o pequeña equivocación sin forzar el humor…
- *La flexibilidad* en el cumplimiento de los acuerdos y normas: adaptándose, modulando, pendiente de los resultados y consecuencias…
- La *valoración de los alumnos/as*: valorar de forma positiva lo bueno, no hacerlo de manera sesgada y a unos pocos, aprovechando las múltiples ocasiones que hay para ello.

Sin embargo, hay también un tipo de *interacción opuesta al alumnado*, que puede manifestarse de diversas formas:

- *Tensión y antagonismo en la relación*: son situaciones normales, asociadas a la convivencia y a la diversidad y no están condicionadas al contenido disciplinar ni a los grupos de alumnos/as. Suelen crear muchos problemas si no se resuelven pronto y adecuadamente.
- *La velocidad* en el trabajo: la misma para todos, sin tener en cuenta las diferencias entre el alumnado, velocidad impuesta.
- *Pasar del alumnado*: no contestando a sus preguntas, ignorando sus sentimientos, peticiones…
- *Favorecer a unos alumnos o alumnas más que a otros*: con jerarquías de respuesta y de tolerancia de conductas disruptivas en función de las características del alumno o alumna concretos.
- *Desacreditar a alumnos/as*: descrédito centrado en la persona y no en su comportamiento.

Importa mucho ser consciente de estas interacciones puntuales que, a largo plazo, van a tener una gran incidencia en el clima del aula. Saber analizar las interacciones,

saber fomentar las positivas y disminuir la incidencia de las negativas resulta clave para el buen clima del aula. Algo que retomaremos de nuevo en el capítulo siguiente.

Las características de la interacción que se mantenga entre el profesorado y el alumnado van a condicionar múltiples procesos de enseñanza y, con ello, el clima del aula. Pueden ser interacciones de comprensión o de oposición, con resultados completamente diferentes. La clave va a estar en si estas interacciones dan respuesta adecuada a las necesidades propias del alumnado y del profesorado.

LAS METODOLOGÍAS EMPLEADAS EN EL AULA

Hemos visto hasta ahora los elementos materiales en los que se desarrolla el proceso de enseñanza y su influencia en el mismo. También hemos analizado las relaciones que establecen los protagonistas del proceso, el profesor/a y el alumno/, tanto entre sí como a nivel de grupo de iguales. Toca ahora analizar un elemento clave para el clima de aula, lo que hacen los alumnos y alumnas, el papel que desempeñan. En otras palabras, el enfoque general metodológico y su concreción en determinadas técnicas metodológicas.

Son muchas las diferencias que existen en Primaria y en Secundaria y resulta difícil generalizar en este punto. La experiencia dice que son mucho más habituales las técnicas metodológicas activas en los cursos de Primaria, mientras que en Secundaria sigue predominando la metodología más tradicional, basada en la explicación magistral, la realización de ejercicios de aplicación para facilitar la comprensión de estos contenidos, el estudio individual por parte del alumnado, la realización de exámenes y pruebas para comprobar el supuesto aprendizaje de estos contenidos y las actividades de refuerzo y de recuperación para aprender el tema o consolidarlo más sólidamente.

Es necesario ser consciente de cuál es el enfoque metodológico prevaleciente en el trabajo de cada profesor o profesora, cuáles son las técnicas más habituales en la clase para, de esta manera, poder analizar y comprender cómo repercuten en el clima de aula, la atmósfera en la que tiene lugar su trabajo. Más adelante se dedicará un capítulo al tema específico de la metodología. Ahora nos interesa solamente analizar cómo influye en el clima, dejando para más adelante otras consideraciones.

Un primer elemento clave de la metodología viene determinado por el grado de actividad que se dé al alumnado:

- ¿Quién es el que está activo, el profesor/a o el alumno/a?
- ¿Qué grado de pasividad mantiene el alumnado a lo largo de la clase?
- ¿La actividad principal consiste en la explicación del profesor, mientras que el alumno debe seguir pasivamente la misma?
- ¿Se corresponde lo que sucede en el aula con lo descrito respecto de la metodología más tradicional y habitual, sobre todo en Secundaria?

La actividad y presencia de los alumnos y alumnas, su participación en la

organización, diseño y participación de las actividades que tienen lugar en el aula, suelen ser más bien pequeñas. Al menos en Secundaria, es muy normal que los alumnos/as estén como mínimo seis períodos de clase recibiendo las distintas enseñanzas, sin apenas poder participar ni hacer oír su voz sobre las mismas. Si a eso añadimos otras circunstancias, como los problemas para seguir alguno de los temas más abstractos y difíciles, o la carencia de una base adecuada en algunas materias, entenderemos las dificultades y repercusiones que para el clima del aula tiene esta actitud de pasividad.

Lamentablemente, son todavía muchos los profesores y profesoras vinculados a la metodología que hemos llamado tradicional, lo que provoca en muchas ocasiones un claro rechazo del alumnado, que no se encuentra a gusto y demanda otra forma alternativa de estar en clase y trabajar de forma diferente los temas de esa asignatura.

Aludíamos antes en otro capítulo al símil de la obra de construcción, en la que van llegando diversos transportes, descargando allí su mercancía unos detrás de otros. Lo comparábamos con lo que sucede en el aula cuando un profesor va detrás del anterior, una profesora explica algo que no tiene nada que ver con lo que viene detrás. Y es que uno de los problemas metodológicos más importantes, y que tiene también una clara repercusión en el clima de aula, es la parcelación de los conocimientos, su organización en bloques de asignaturas que apenas tienen relación entre sí y la falta de un modelo unificador del conocimiento que relacione todos los problemas y que le sirva al alumnado para entender mejor el mundo en el que vive.

Una de las tendencias metodológicas más importantes y exitosas es aquella que intenta integrar los contenidos, romper la separación arbitraria en asignaturas y trabajarlos de forma diferente, a través de proyectos de trabajo e investigación. Lo característico de todos estos planteamientos es, precisamente, su tendencia a reorganizar los contenidos más allá de las asignaturas y de sus metodologías más específicas, usando para ello distintas técnicas metodológicas.

La realidad, el mundo externo no está parcelado en diversos campos; estos son sólo formas diferentes de acercarse a ellos. Los chicos y chicas lo viven de una manera globalizada, y les cuesta mucho llegar a una síntesis partiendo de miradas inconexas, alejadas entre sí por la metodología y forma de trabajo.

Más adelante, al tratar las posibles metodologías, veremos ejemplos concretos que muestran cómo alumnos y alumnas, que hasta ese momento habían estado desconectados y desmotivados y con problemas para superar una determinada materia, se enganchan de nuevo y trabajan de forma positiva al haberles cambiado el enfoque y hacerles trabajar "por proyectos", en las diversas formas en que es posible hacerlo.

La experiencia del "aprendizaje basado en proyectos" o del trabajo a través del "aprendizaje-servicio" confirmarán este dato, y mostrarán cómo cambia el clima de clase cuando cambia la metodología de trabajo utilizada. Y es que no podemos olvidar que las tareas de aprendizaje que planteamos en clase son organizadores de conducta y marcos de socialización y convivencia.

Una última cuestión en relación con la metodología: *su aportación al desarrollo de valores y competencias* como la colaboración, el trabajo en equipo y la cooperación.

Damos por hecho, sin cuestionarnos para nada su idoneidad, que el proceso de aprendizaje del alumnado es un proceso individual, que cada uno tiene que esforzarse y estudiar lo que haga falta, y que el éxito escolar depende, en exclusiva, de uno mismo. La consolidación de actitudes competitivas, de lucha por quedar por delante de los demás, etc., está escrita en el ADN de este planteamiento, sin que en muchas ocasiones el profesorado sea consciente de ello.

Introducir otro tipo de metodologías, basadas en la colaboración y en el trabajo cooperativo resulta, por una parte, más eficaz para conseguir aprendizajes sólidos y permanentes; pero, a la vez, sirve para trabajar en la práctica y desarrollar actitudes de cooperación y colaboración importantísimas para el trabajo de la convivencia y la erradicación de conductas basadas en la fuerza y la violencia, en el modelo de dominio-sumisión.

Y su repercusión en el clima de aula es más que evidente, ya que transforma y sustituye un clima basado en la competitividad y el "yo gano – tú pierdes", por otro clima basado en la ayuda y el cuidado mutuo, ya que los objetivos y metas resultan ser algo compartido por todos.

LA GESTIÓN SOCIOEMOCIONAL DEL DOCENTE

El papel del profesor o profesora es clave para la creación y desarrollo de un clima de aula positivo o negativo. Del profesorado dependen muchos factores, es quien tiene la capacidad de poner en marcha iniciativas y acciones concretas, de ejercer la autoridad en un determinado sentido, de proponer vías para la solución de los conflictos que puedan surgir en el aula… De ahí la importancia de su análisis para comprender el tipo de clima existente en el aula.

Como muchos de los temas que van saliendo en relación con el clima de aula, también el profesorado tendrá un capítulo específico dedicado al nuevo modelo de profesor/a necesario en nuestros días, a las nuevas exigencias profesionales que surgen desde el derecho a la educación para todas las personas en el siglo xxi. En este momento toca responder a estas preguntas concretas:

- ¿Cómo influye el profesor/a en la creación de un determinado clima de aula?
- ¿En qué aspectos debemos fijarnos para comprender su importancia y poder plantear, igualmente, propuestas de mejora?

Partimos de un hecho concreto, que va a condicionar el resto de elementos: el profesor o profesora son autoridad, ejercen una capacidad de influencia y de decisión sobre el alumnado y sobre el currículo, los otros "elementos" presentes en el aula. Y, a través del ejercicio de esta autoridad, van a poner en marcha el orden y disciplina en la clase, van a fomentar unas determinadas relaciones con su alumnado y de estos entre sí y, por supuesto, va a influir en la consecución de unos determinados resultados de aprendizaje. De cómo ejerza el profesorado su autoridad en todos estos campos de

acción se va a derivar un mejor clima o, por el contrario, un clima poco satisfactorio para el conjunto del aula.

La autoridad del docente

No siempre está claro qué se entiende por autoridad, y resulta fácil confundirla con el poder (Uruñuela, 2016: 107 y ss.). Mientras que la autoridad se entiende como una capacidad de influencia basada en el prestigio moral, en la capacidad profesional y en los valores éticos de empatía y asertividad, el poder se define como la capacidad de otorgar recompensas a las conductas de los subordinados, sea de manera positiva a través de la concesión de premios o sea de manera negativa con la imposición de castigos y sanciones por la conducta. Las leyes de autoridad promulgadas por diferentes Comunidades Autónomas confunden ambas definiciones y hablan de "ley de autoridad" cuando deberían hablar de "ley de poder del profesorado".

La autoridad no es algo que se concede desde fuera; el poder, sí. *La autoridad es algo que se adquiere y gana día a día en la relación con los alumnos y alumnas*, algo que hay que mantener con esfuerzo, que es frágil y se puede perder. El ejercicio de la autoridad se concreta en el desarrollo de unas determinadas normas y de las consecuencias que puede tener el incumplimiento de las mismas.

Como se verá más adelante, las normas del aula deben tener dos características básicas: ser inclusivas y haber sido creadas y gestionadas de manera participativa. Si se cumplen estas condiciones, el clima de aula será agradable y positivo para todo el alumnado, que se verá identificado y reconocido en esta forma de organizar la clase. Pueden, sin embargo, implantarse las normas de otra forma diferente, desde arriba, impuestas por la dirección, sin contar para nada con la opinión o decisión de los propios interesados e interesadas. El clima resultante será, entonces, completamente diferente, menos agradable, más tirante, con presencia de un mayor número de conductas disruptivas.

Podemos encontrarnos, también, formas diferentes de ejercer su autoridad o su poder por parte del profesorado. Hay profesores/as que entienden que las normas son algo previo que tiene que estar implantado desde la dirección del centro, que ellos están allí para impartir su materia, de manera que el alum-no/a que no siga o presente problemas debe ser enviado sin más a jefatura o a dirección y ser sancionados. Otros profesores o profesoras ejercen su papel de una manera autoritaria, imponiendo sus criterios y normas de forma autocrática, sin contar para nada con la opinión del alumnado; al fin y al cabo, ellos están siendo educados y es al profesorado a quien le compete asegurar el orden y el clima de trabajo a través de las normas y sanciones que sean necesarias.

Es posible encontrar también a profesores y profesoras que pasan de lo que sucede en el aula y dejan hacer a los alumnos y alumnas. Piensan que, ante todo, ellos deben ser amigos de sus alumnos, colegas de ellos, y que no tiene sentido una acción de autoridad con ellos. El resultado para el clima de aula puede ser nefasto, ya que todo está permitido y apenas hay exigencias que puedan ir contra la espontaneidad del propio grupo. Por

último, existe una forma de ejercer la autoridad que podemos denominar como "democrática", en la que el profesor o profesora delegan su autoridad y buscan crear con sus alumnos y alumnas las condiciones adecuadas para lograr un clima de aula que haga posible un buen trabajo y una buena relación. Es el modelo por el que abogamos y que será desarrollado en el resto de capítulos.

Liderazgo socioemocional

El segundo elemento clave para el clima de aula desde el punto de vista del profesorado es *su actuación como líder socioemocional* (Vaello, 2009), la presencia en su trabajo como profesor/a de las competencias socioemocionales, tanto en su ejercicio como profesores/as como en su tarea de enseñanza de las mismas con el grupo de clase.

Son muchos los cambios habidos en la enseñanza en los últimos años, muchos de ellos derivados de la extensión del derecho a la educación a todo el alumnado hasta los dieciséis años. Antes, hace tan solo poco más de treinta años, cuando eran muy pocos los alumnos y alumnas que estudiaban, el profesorado tenía casi siempre garantizada la audiencia y la obediencia. Hoy, sin embargo, es algo que hay que conseguir por parte del profesorado y, para ello, debe desarrollar nuevas competencias socioemocionales, imprescindibles para su tarea docente.

No podemos olvidar que, ante todo, el aula es un lugar de encuentro y relación, cargado de emociones, de necesidades, que es necesario saber gestionar. Vaello (2009: 32) señala como imprescindibles determinadas competencias intrapersonales (autoconocimiento, autocontrol, autoestima, automotivación, estilo de atribución, resiliencia…) e interpersonales (asertividad y respeto mutuo, comunicación, empatía, gestión de conflictos, influencia y poder, negociación…). Competencias socioemocionales que debe poseer todo docente, en las que debe formarse de manera adecuada, y que, a la vez, debe transmitir y enseñar a su propio alumnado, por su importancia no sólo para el ámbito de a clase, sino también para la vida en general.

Gestión de conflictos

Un tercer elemento, clave para un buen clima de aula, es *la forma en la que el grupo gestiona y transforma los conflictos que tienen lugar dentro del mismo.* Como he señalado anteriormente, el conflicto es inevitable y siempre estará presente en las relaciones interpersonales, ya que las personas son diferentes, tienen distintas necesidades y no siempre aparecen como compatibles. El problema no está en la aparición de conflictos, sino en la forma en la que estos se gestionan, bien sea como una ocasión de aprendizaje en la que todos los participantes salgan ganando, bien sea como una forma de asegurar el poder y el dominio de manera que unos ganen y los otros pierdan.

La influencia en el clima de aula de la manera de gestionar los conflictos resulta evidente. No es lo mismo un grupo que ha creado sus propios procedimientos de resolución que otro en el que el conflicto crece y aumenta, sin ningún procedimiento de

negociación o de transformación hasta que finalmente estalla la crisis y todo explota.

En este sentido, el trabajo de construir el grupo, conocerse personalmente, establecer cauces de comunicación, crear procedimientos de acción ante los conflictos, etc., resulta de importancia capital de cara al clima del aula. Algo que no siempre el profesorado tiene en cuenta, obsesionado por los temas académicos y dejando de lado aspectos clave como el que estamos señalando. Pero es preciso cambiar la mentalidad y abrirse a este planteamiento.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El clima de aula es la atmósfera, el aire que se respira en el grupo-aula dentro de una determinada materia, y es labor del profesorado trabajar y conseguir un buen clima en sus clases. Es algo que no se puede observar directamente, sino que es necesario hacerlo a través de indicadores. En concreto, se han planteado cuatro:

- Las características físicas, ambientales y organizativas.
- Las relaciones interpersonales existentes.
- Las metodologías empleadas y habituales en esa materia.
- La gestión socioemocional del profesor o profesora.

A su vez, el clima de aula, su análisis y mejora, deja planteados muchos temas y sugerencias, que serán recogidos en sucesivos capítulos del libro.

******

EN LA PRÁCTICA

1.- ANÁLISIS DEL CLIMA DE TU AULA

En una sesión de tutoría o en una clase ordinaria, pide a tus alumnos y alumnas que contesten brevemente unas preguntas. En concreto,

- Señala tres cosas/aspectos/elementos que más te gusten de:
  - El edificio del centro, el aula, el patio y otros recursos materiales del centro o el aula.
  - Las relaciones que existen en relación contigo.
  - Las relaciones con los compañeros y compañeras de tu grupo.
  - La forma en la que se explica y trabaja la asignatura (metodología empleada, trabajos que se hacen, etc.)
  - La forma de abordar los conflictos dentro de tu aula.

Señala tres cosas, tres aspectos o tres elementos que te gustaría mejorar, en cuanto a:

- El edificio del centro, el aula, el patio y otros recursos materiales del centro o el aula.
- Las relaciones que existen en relación contigo.
- Las relaciones con los compañeros y compañeras de tu grupo.
- La forma en la que se explica y trabaja la asignatura (metodología empleada, trabajos que se hacen, etc.)
- La forma de abordar los conflictos dentro de tu aula.

- Una vez contestadas las preguntas, elabora un pequeño resumen y coméntalo con todos los alumnos y alumnas en otra sesión. Establece pautas y compromisos de mejora.

2. ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS QUE INFLUYEN EN EL CLIMA DE AULA: PAUTAS

Conocer el clima de aula es una condición ineludible para su mejora. Sabemos que no se puede analizar directamente, sino que es necesario recurrir a determinados indicadores. Es lo que se propone trabajar la rúbrica que figura a continuación (pp. 72-73). Los resultados deben ser discutidos, comentados y profundizados. La rúbrica presenta una panorámica general y puede señalar aquellos temas concretos que deben profundizarse de manera específica, así como las áreas en que es necesario centrar la mejora. Los resultados de la rúbrica pueden trasladarse a un gráfico, para una comprensión intuitiva de los resultados.

3. ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE TU ALUMNADO

Tras explicar al alumnado qué es el clima de aula y tu interés por el tema, pregunta a tus alumnos y alumnas las siguientes preguntas:

- ¿Qué es para ti un buen clima de aula?
- ¿Qué elementos consideras que son más importantes?

Establece unas conclusiones, coméntalas con tu alumnado y establece unas pautas de acción en función de los resultados obtenidos.

PARA SABER MÁS

FERNÁNDEZ, I., (coord.) (2006, 3ª ed.): *Guía para la convivencia en el aula*, Madrid, Wolters Kluwer
Libro colectivo coordinado por Isabel Fernández. En el capítulo 5º se plantea qué es el clima de aula, en el 6º cómo se pueden trabajar las competencias socioemocionales en el aula y en el 8º las nuevas formas de abordar el conflicto y los problemas de convivencia escolar. Libro de gran interés para completar y profundizar los temas planteados en este capítulo acerca del clima de aula.

MARCHENA, R., (2005): *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*, Archidona, Ediciones Aljibe.

— (2009): *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*, Madrid, Wolters Kluwer.
Estos dos libros presentan las investigaciones llevadas a cabo por esta profesora acerca de las interacciones en el aula y su repercusión en el clima y aprendizaje del alumnado. Ambos son muy recomendables para comprender la relación existente entre lo que hace un profesor/a y su influencia en el alumnado.

MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (1996): *El clima de la clase*, Barcelona, Wolters Kluwer.
El libro recoge la tesis doctoral sobre el clima de aula. Resulta de gran interés para una primera aproximación al tema y para entender los elementos principales que lo componen. Recomendable, aunque es difícil de encontrar.

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL CLIMA DEL AULA

		1	2	3	4
CONDICIONES MATERIALES, AMBIENTALES Y ORGANIZATIVAS	**Mantenimiento del edificio y de las aulas**	**No se arreglan los desperfectos.** Puede tardarse todo el curso o más en arreglarlos. Muy mal cuidado, inexistente el arreglo	**Se arreglan si son muy graves.** Sólo en verano o vacaciones interviene el Ayto. o la Consejería. Mal cuidado	**A medio plazo.** Entre un mes o dos meses, pero se arreglan los desperfectos. Cuidado aceptable	**De forma inmediata.** Se cuida y procura que se arreglen enseguida. Buen cuidado, buscado de forma intencional
	Organización del alumnado dentro del aula	**Fijo todo el curso.** Se colocan el primer día de clase y permanecen todo el curso	**Disciplinario.** Hay cambios, pero para mantener la disciplina o cortar situaciones de disrupción	**En alguna asignatura.** No es general, pero hay asignaturas que sí lo cambian en función de su trabajo	**General.** Es práctica habitual y se hace en función de las actividades planteadas en el aula
	Suficiencia de recursos humanos, materiales y económicos	**Muy inadecuados.** Los recortes han dejado una situación al límite, exceso de alumnos por aula, faltan profesores	**Inadecuados.** Se notan los recortes y hay actividades que no se pueden llevar a cabo: salidas, culturales...	**Suficientes.** Se hace lo previsto en el proyecto educativo, pero con un gran esfuerzo por parte del profesorado	**Satisfactorios.** Se cubren las necesidades de manera adecuada, se puede hacer todo lo previsto
RELACIONES EN EL AULA	**Tipo de relaciones en el aula**	**Exposición magistral.** Sólo habla quien da la clase, no hay preguntas o son sólo de trabajos mandados	**Grupos aislados.** Hay gente que no llega a intervenir a lo largo de toda la clase, están en otro mundo	**Participación parcial.** Hay momentos en que participan, junto con mucho tiempo en los que no participan	**Integración.** Todos participan, intervienen y participan en las actividades propuestas
	Interacciones del profesor/a con su alumnado	**De oposición.** Hay gran tensión, preferencias de alumnos, se les desacredita, se "pasa"...	**De frialdad.** Sólo tiene importancia lo académico, no se saben los nombres, no hay nada emocional	**Normales.** Sin grandes conflictos, algún choque, apenas se sabe de la vida del alumno/a...	**Comprensivas.** Hay relaciones personalizadas, toques de humor, flexibilidad, valoración de lo positivo
	Comunicación	**Pasiva.** No existe ningún tipo de comunicación, sólo por cauces formales/burocráticos	**Agresiva.** No se escucha al alumno/a, se impone la opinión del profesor/a	**Empática.** Se intenta siempre ponerse en el lugar del alumnado y comprender su postura	**Asertiva.** Se consiguen los objetivos propios, y a la vez se integran los planteamientos del alumnado

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL CLIMA DEL AULA (Cont.)					
		1	2	3	4
METODOLOGÍA Y TÉCNICAS METODOLÓGICAS	**Actividad del alumnado**	**No se plantean.** Hay muchos temas que trabajar, no nos daría tiempo a dar el programa. No se habla sobre ello.	**Esporádica.** Se saca a la pizarra, se corrigen ejercicios, pero siempre como complemento a la explicación del profesor/a	**Parcial.** Hay actividades, pero no de forma habitual, ya que no daría tiempo a explicar toda la materia. Dentro de la programación	**Central y nuclear.** Es el criterio de planificación docente, pensar qué van a hacer los alumnos/as y organizar todo sobre ello.
	Reorganización de contenidos y metodología global para su trabajo	**Individual.** Se piensa que es cada alumno/a quien debe trabajar y solucionar su problema. Ningún enfoque colectivo	**Instrumental.** Sólo se alude a conocimientos que se necesitan para la propia materia: Mt para Física, Lg para idioma extranjero, etc.	**Para eventos o celebraciones concretas.** Cuando se celebra puntualmente una fecha o conmemoración, se organizan cosas de forma conjunta	**Proyectos de trabajo.** A lo largo del año se trabajan varios proyectos con carácter interdisciplinar. Se parte de necesidades reales, no de las materias y su lógica
	Metodologías cooperativas	**Sólo la materia.** Se explica lo que corresponde a la propia materia, sin conexión con ninguna otra. Lógica de la propia asignatura.	**Se rechazan.** Se sigue considerando mejor el método de siempre: explicación y estudio individual. Se evita así a los aprovechados	**Esporádica.** Se plantean de vez en cuando, hay trabajos por grupos, etc., pero no llegan al núcleo de la asignatura	**Habitual.** Se cree en ella, se considera fundamental y es la principal metodología de la asignatura.
LA GESTIÓN SOCIOEMOCIONAL DEL PROFESORADO	**Concepto y estilo de autoridad**	**Basado en el poder.** Las recompensas y sanciones son los instrumentos mejores para controlar la clase.	**Autoritaria/autocrática.** Se imponen las normas, se exige su cumplimiento, no es necesaria la opinión de los alumnos/as. Objetivo, control del aula.	**"Laissez faire", pasivo.** Se deja hacer a los alumnos, actitud pasiva, no se interviene ni se busca el control de la clase. Cierto grado de 'coleguismo'.	**Democrática y socioemocional.** Busca la inclusión y la participación, se basa en el prestigio y capacidad moral de influencia, liderazgo socioemocional
	Aplicación de habilidades socioemocionales	**Ausente.** No se considera que sea algo que debe trabajar el profesorado. Hay que trabajarlo en la familia	**Escaso.** Hay algún profesor/a que lo trabaja, pero de manera individual, sin que repercuta en las demás materias	**Tutorial.** Está planificada desde el Plan de Acción tutorial, pero no se trabaja desde las diversas materias	**Intencional.** Se trabajan de manera intencional las emociones y las habilidades sociales, dentro del currículo de las materias.
	Procedimientos de gestión de conflictos	**Inexistentes.** Se piensa que no corresponde al profesorado, sino a la dirección del centro. Se les envían todos los casos que se presentan para que decidan lo que hay que hacer.	**Reglamentarios.** Si hay algún conflicto, se aplica el reglamento y las sanciones previstas. El conflicto es algo a evitar y a sofocar cuando se produce.	**Individuales.** Cada profesor o profesora tiene su estilo y su forma de abordarlos, cuando les surgen en sus propias clases por parte de alumnos/as disruptivos.	**Planificado.** Hay procedimientos compartidos por todo el centro y se aplican: sistemas de mediación, alumnado ayudante, etc.

4

Las conductas disruptivas en el aula: la parte visible

Las tareas de aprendizaje realizadas
en clase son organizadores de conducta
y marcos de socialización y convivencia.
Mª ROSA MARCHENA

La convivencia en los centros educativos es una preocupación común a todos los miembros de la comunidad escolar. Las situaciones de quiebra de la convivencia están presentes de forma continua en las conversaciones, en las discusiones, en la prensa especializada. Constituyen para muchas personas uno de los problemas más importantes que padece en la actualidad el sistema educativo. Hay hechos que por su gravedad saltan de inmediato a la prensa y llaman poderosamente la atención. Los casos de violencia, los casos de agresiones graves entre compañeros o de agresiones a un profesor, enseguida llaman nuestra atención. El ejemplo quizá más significativo es el de Jokin, el alumno que se suicidó por el acoso y las agresiones de sus compañeros.

Sin embargo, hay otros fenómenos, hay otros muchos problemas que no alcanzan a salir a la calle, que es muy difícil encontrarlos en la prensa y que, sin embargo, cuando se pregunta al profesorado, cuando se investiga lo que sucede en el aula se descubre que son mucho más frecuentes de lo que pensábamos y que, sobre todo, son problemas que poco a poco, como si fueran una gota malaya, van minando la moral del profesorado, incidiendo también en el ambiente y clima de aula.

Todos estos fenómenos son conocidos de muchas maneras, reciben el nombre de disrupción, reciben el nombre de conflictividad, otras veces se habla de violencia en las aulas. Pero, en definitiva, señalan un problema nuevo y aluden a la dificultad con que se encuentran hoy muchos profesores para poder dar su clase y para poder llevar a cabo su tarea educadora. Y esto sucede en Secundaria, pero también en Infantil y Primaria,

especialmente en los últimos cursos, y también se está extendiendo a la Formación Profesional Básica y a la Educación de Personas Adultas.

Hay veces que este fenómeno es recogido también en la prensa y así por ejemplo nos podemos encontrar el siguiente texto publicado por Vicente Verdú en "El País" (10-11-2000): "Los maestros están achicharrados. El síndrome del maestro quemado, víctima de la caldera de desobediencia que los alumnos atizan en las clases, traspasa el límite de su resistencia. En un reciente estudio se subraya la situación a la que se ven abocados hoy muchos profesores escarnecidos en clase, agredidos en los despachos, amenazados en los recreos. Los padres esperan que la escuela encarrile a sus hijos y los maestros se lamentan del incorregible descarrilamiento con el que llegan. La familia y el sistema escolar se enfrentan entre sí mientras el problema supera a los dos".

¿Hasta dónde llega este fenómeno de la disrupción? ¿Cuál es su alcance real? ¿Cómo se manifiesta? Es necesario aclarar, definir qué podemos entender por disrupción y cómo se manifiesta en el aula, mostrar cuál es el alcance que tiene este fenómeno, cómo afecta a los alumnos, a los distintos grupos, al profesorado, a todo el sistema educativo.

UNA DEFINICIÓN DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

El fenómeno de la disrupción en el aula se sitúa en el marco de los cambios vividos en la enseñanza en nuestro país: la educación se ha generalizado a todos los alumnos y alumnas hasta los dieciséis años, y todos los chicos y chicas tienen garantizada una plaza escolar en el sistema educativo. Esto supone un avance social irrenunciable, pero, a la vez, implica una nueva realidad, desconocida y muy diferente para muchos profesores/as hasta su implantación. Tener escolarizados a todos los alumnos y alumnas supone que dentro del mismo centro haya una gran variedad de intereses, aptitudes, motivaciones, actitudes y situaciones entre los alumnos y alumnas, y que, frente a la selección del alumnado y la homogeneidad de aquellos que antes seguían los estudios, en estos momentos la diversidad sea la norma y la atención a la diversidad el principio básico y fundamental para la organización de la vida de los centros. Diversidad que hay que hacer extensiva al profesorado que, lejos de presentar una única y homogénea línea de acción, presenta gran diversidad en cuanto a sus conceptos, teorías, metodologías y formas de evaluar. Y, con frecuencia, sin un proyecto educativo compartido.

Entrando ya en el tema que nos ocupa, ¿A qué llamamos disrupción? ¿Cómo puede definirse? El término "disrupción" se refiere precisamente a un conjunto de conductas inapropiadas que llevan a cabo los alumnos/as dentro de las clases, como hablar cuando explica el profesor, levantarse a destiempo, no traer los materiales necesarios para el trabajo, etc. Estas conductas pueden buscar diferentes objetivos como llamar la atención, reclamar un lugar en el grupo o manifestar su deficiente historia académica, pero tienen como consecuencia que el profesorado no pueda llevar a cabo de manera adecuada su tarea profesional de enseñanza, impidiéndole que pueda hacer la explicación de los temas, realizar las actividades oportunas o aplicar las evaluaciones que considere

necesarias.

Las conductas disruptivas retrasan y pueden impedir los aprendizajes, empleando mucho tiempo en su corrección, e incidiendo también en el deterioro progresivo del clima del aula y de las relaciones personales entre los distintos profesores/as y sus alumnos y alumnas (Torrego, 2006).

En general, el profesorado suele vivir estos comportamientos de sus alumnos como faltas de disciplina y se refiere generalmente a estos como alumnos indisciplinados. La indisciplina suele entenderse como el incumplimiento de las normas existentes y, en el caso de estos alumnos/as, como la puesta en práctica de conductas contrarias a las normas que rigen cualquier clase. Ahora bien, ¿Cuáles son las normas que rigen en las aulas? ¿Quién las ha establecido? ¿Cuándo han sido promulgadas?

Uno de los problemas que aparecen en las conductas disruptivas consiste precisamente en que, en la mayoría de los casos, estas normas deben considerarse como algo implícito, normas no publicadas, conductas esperadas en los alumnos y alumnas, más bien basadas en la tradición y en las expectativas tradicionales del profesorado que en la formulación y la discusión explícitas de las mismas. Y no siempre coinciden las expectativas de los distintos profesores o profesoras que dan clase en el mismo grupo o en el mismo centro.

¿Debe un alumno guardar silencio y estarse quieto en un determinado sitio o, por el contrario, no pasa nada si hace comentarios en voz alta, se dirige a alguno de sus compañeros o se levanta si necesita algo que no tiene en la mesa? Según la cultura de procedencia del profesorado, se será más o menos tolerante al respecto. Por lo general, el profesorado con experiencia en la etapa de Primaria suele ser más permisivo y abierto a determinadas conductas por parte de los alumnos y alumnas, mientras que el profesorado de Secundaria exige pautas de conducta más severas y rígidas, sin que en casi ningún caso estas conductas hayan sido previamente objeto de discusión, anuncio o exposición.

Las conductas disruptivas son comportamientos inapropiados de algunos alumnos o alumnas, que impiden el trabajo de los profesores/as, retrasan el proceso de enseñanza-aprendizaje y crean malas relaciones en el grupo

LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Suele ser frecuente escuchar en los cursos de formación quejas por parte de los maestros y maestras asistentes relativas al incremento de las conductas disruptivas por parte del alumnado de esta etapa. La gran mayoría se refiere a la dificultad para dar clase en los últimos niveles de esta etapa, en los cursos 4º, 5º y 6º, es decir, con alumnos de 9 a 11 años pero sin excluir igualmente la incidencia en el resto, aunque de manera más puntual.

Se trata, en efecto, de conductas inapropiadas que tienen lugar en el aula, que

impiden a los maestros/as hacer su trabajo, impartir su enseñanza, poner en marcha actividades para el aprendizaje, etc., que llevan consigo un retraso en el proceso de enseñanza planificado por estos maestros y maestras. Por todo ello, producen en el resto del alumnado y un incremento de la dificultad del aprendizaje debido a la indisciplina, la falta de orden dentro de la clase y la alteración del clima de aula que todo esto comporta, repercutiendo también en el establecimiento de unas malas relaciones dentro del grupo.

Una definición parecida[6], describe la disruptividad como "una serie de conductas persistentes, de significativa frecuencia y baja gravedad, que manifiestan algunos alumnos, en el aula o en otras instalaciones del centro, que generalmente no implican violencia, pero interfieren significativamente en la convivencia y dificultan el desarrollo normal de la actividad docente". El propio texto alude a la repercusión que este tipo de conductas puede tener sobre la satisfacción profesional, el estrés y la autoestima profesional del docente, caracterizándolas como un auténtico riesgo laboral.

Tenemos, por tanto, los elementos comunes a este tipo de fenómenos: conductas inapropiadas de determinados alumnos/as para el trabajo en el aula, dificultades para el aprendizaje incrementadas por estos comportamientos, repercusión en el clima de aula. ¿En qué forma se manifiestan, a qué tipo de conductas nos estamos refiriendo? Resulta difícil encontrar datos sistemáticos, investigaciones sobre la incidencia de estas conductas en las distintas escuelas de Primaria. Se pueden encontrar estudios puntuales, aproximaciones descriptivas, pero no un estudio que determine con carácter general su incidencia.

Recogiendo las opiniones de los maestros y maestras afectados, son muchos quienes hacen una lista recogiendo las conductas disruptivas más frecuentes. Así, en una primera enumeración, podemos encontrarnos con "no ser puntual", "hablar sin permiso", "contar historias", "levantarse sin permiso", "no traer el material", "maltratar el material", tener una postura corporal inadecuada", "no atender al profesor", "no realizar la tarea", "darle órdenes al profesor", y otras conductas similares. La propia Consejería de Educación de Extremadura enumera este tipo de conductas clasificándolas en "comportamientos al entrar/ en los cambios clase/al recoger y salir" (falta de puntualidad, gritos, insultos, alboroto, constante abrir y cerrar puertas, pequeñas peleas para ser el primero en salir, charlas, etc.), y "en el inicio de la tarea y durante la misma" (no traer el material necesario, no hacer las tareas, falta de concentración, retraso en la ejecución de la tarea, comentarios provocativos en voz alta, ir al baño sin necesidad y como punto de reunión, buscar motivos para ser expulsado, etc.).

Por su parte, Córdoba-Alcaide y otros, plantean la necesidad de distinguir a la hora de tratar la disruptividad entre la *indisciplina*, la *disruptividad* y los *conflictos no resueltos*. Definen la indisciplina como una conducta que no se atiene a las normas y hace alusión a un problema en el control del alumnado, clave para el desarrollo de su personalidad y muy vinculado al estilo docente de gestionar el control. La disruptividad abarca el conjunto de acciones que buscan deteriorar o interrumpir el proceso de enseñanza/aprendizaje, que pueden tener diferente origen y finalidad. Por su parte, los conflictos no resueltos derivan de las relaciones interpersonales existentes y manifiestan

la necesidad de establecer procesos adecuados de transformación pacífica de conflictos.

Valorando en su justo interés esta propuesta, como ya se ha señalado en el apartado anterior, para muchos maestros y maestras no existe ninguna diferencia en la práctica entre indisciplina y conductas disruptivas. Más aún, en numerosas ocasiones definen estas últimas como conductas indisciplinadas. La misma interpretación la podemos encontrar en la página web de la Junta de Castilla y León que define la disrupción como "actitud negligente mantenida por una persona respecto de las normas que dictamina el centro". Pero no siempre las normas son explícitas y están claramente formuladas, como ya se señaló. La clasificación de este tipo de conductas bien como contrarias a la dimensión de "centro de aprendizaje" o bien a la de "centro de convivencia" aclarará las dudas y preguntas que puede plantear la propuesta de estos autores.

Una última cuestión fundamental, que también será contestada en el próximo apartado, hace alusión a la atribución de responsabilidad en relación con estas conductas disruptivas: ¿son responsabilidad fundamental, y casi exclusiva, del propio alumnado o, por el contrario, hay otros factores propios del centro, del profesorado o del entorno familiar y social que tienen influencia decisiva en estos comportamientos? Superando la actitud de responsabilizar en exclusiva al alumnado, es necesario preguntarse por el origen y los factores presentes en estas conductas, factores que muchas veces están condicionados por elementos y planteamientos del propio centro.

Así pues, las conductas disruptivas aparecen ya en Primaria, especialmente en 4º, 5º y 6º curso. Pueden presentar múltiples manifestaciones, pero todas ellas entorpecen el trabajo previsto y crean malas relaciones en el grupo. Lejos de responsabilizar unilateralmente al alumnado, es preciso analizar todos los factores presentes para comprenderlas adecuadamente.

LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA

Para poder analizar los posibles tipos de conductas disruptivas es necesario tener en cuenta la doble dimensión, ya señalada, que tienen los centros a la hora de llevar a cabo la función educadora y socializadora. Son, a la vez, *centros de aprendizaje* y *centros de convivencia*. Los alumnos realizan en los centros un proceso de aprendizaje y, a la vez, lo hacen conviviendo con otras personas, profesores/as, compañeros y compañeras, etc. Es necesario, por tanto, tener en cuenta esta doble dimensión y ver también los problemas y conflictos que surgen dentro de los centros en relación con estas dos dimensiones, inseparables en la práctica, separables sólo a efectos de análisis. En la figura 4.1 se ofrece una representación gráfica de estas conductas disruptivas:

Figura 4.1. *Conductas disruptivas.*

Si se analizan las conductas de los alumnos en relación con la dimensión "centro de aprendizaje", se pueden encontrar tres tipos de conducta que van contra ella: la *pasividad y falta de rendimiento*, en primer lugar; *molestar en clase*, en segundo lugar y, por último, el *absentismo*. Además, en muchos casos, puede detectarse una cierta continuidad entre estas conductas, de manera que la falta de rendimiento está en el inicio, seguida del molestar en clase, terminando en el absentismo que, en su fase más avanzada, puede llegar al abandono del centro escolar y de la escolarización.

En cuanto a la dimensión "centro de convivencia" también se detectan tres posibles conductas contrarias a la misma: la *falta de respeto*, en primer lugar, el *conflicto de poder*, en segundo lugar, y, por último, la *violencia*; pero, a diferencia de lo anterior, resulta más difícil encontrar una continuidad entre las tres conductas.

Este modelo de interpretación de las conductas disruptivas es resultado de una investigación llevada a cabo en una localidad del sur de Madrid[7], en la que se analizaron los problemas de convivencia a través del análisis de los partes de expulsión de clase y de las sanciones impuestas en el curso 2002-03, completado con la realización de cinco grupos de discusión de profesores y la realización de un amplio cuestionario al profesorado y alumnado de dichos Institutos; las conclusiones fueron contrastadas con el análisis de dos centros concertados y otros Institutos de fuera de la localidad (Uruñuela, 2006; 2007). Llama la atención que, a pesar de la preocupación existente en la comunidad educativa por las conductas disruptivas, no existan estudios sistemáticos sobre este fenómeno, debiendo limitarnos a estudios parciales realizados en los últimos diez años.

Pasividad y falta de rendimiento

En cuanto a las conductas contrarias a la dimensión de "centro de aprendizaje", hablábamos en primer lugar de la *falta de rendimiento*; esta tiene varias manifestaciones. En primer lugar, la pasividad, el desinterés y la apatía; se trata de alumnos que están en clase, en palabras de sus profesores, "como si fueran unos muebles", absolutamente pasivos, con una apatía general; esta situación muchas veces se recoge en los partes bajo la fórmula "no trabaja nada", "falta total del trabajo", "no hace nada en clase en todo el curso", "no atiende ni trabaja". Otras muchas veces, la falta de rendimiento se manifiesta como que el alumno no trae el material necesario y por lo tanto es imposible que trabaje; la falta de rendimiento se concreta en ni siquiera traer el material. Así lo expresan muchos partes del profesorado: "no traer el material para trabajar en clase", "no trae material, ni agenda, ni cuaderno", "no trae firmadas las anotaciones", "no trae el material imprescindible para la actividad", "no trae los libros a clase a pesar las repetidas advertencias del profesor", "no tiene cuaderno a estas alturas de curso, después de quedarse en repetidas ocasiones a séptima hora", "no trae material, no hace nada", "nunca ha traído material", "dice que mientras no moleste puede hacer lo que quiera en clase".

Una tercera manifestación de la falta de rendimiento se concreta en alumnos que están fuera de clase o en un sitio no autorizado; los partes sancionan conductas como: "después del recreo, después de la entrada, se ha quedado por los pasillos haciendo el tonto", "estar circulando por los pasillos", "por estar fuera de clase con otro chico que no es alumno del centro", "molestar en el pasillo ya que no se le ha dejado entrar en clase", "pulular por el Instituto durante la clase de matemáticas", "pese a la advertencia de esperar siempre al profesor en clase, 10 minutos después del comienzo, se queda en el patio" y "más de 5 veces intenta colocarse en zonas del patio en las que no puede estar a pesar de que se lo repito hasta la saciedad".

La última manifestación de los conflictos de rendimiento alude al boicot por parte de los alumnos de exámenes y de determinadas actividades, especialmente a la negativa a realizar determinadas pruebas de evaluación: "estar levantado durante un examen sin querer sentarse", "durante el examen oral de inglés interrumpir el desarrollo de la clase", "está haciendo un examen y ni siquiera copia las preguntas" y otras manifestaciones similares.

Molestar durante la clase

El segundo tipo de conductas contrarias al Instituto como centro de aprendizaje se refiere genéricamente a *molestar en clase*, que es una de las conductas que más preocupan al profesorado. Esta puede tener muchas formas, la primera y fundamental, hablar y no guardar silencio; así, se recoge por parte de los profesores: "habla constantemente", "no deja de hablar en clase", "habla durante la exposición", "cuando estoy pidiendo silencio me interrumpe hasta tres veces con gritos", "no ha dejado de hablar en clase y levanta la voz a la profesora", etc.; en definitiva, hablar y no guardar silencio de una manera constante, reiterada, a pesar de las continuas advertencias de los profesores.

En segundo lugar, es bastante habitual la conducta de levantarse, moverse por el aula, mirar hacia atrás, etc.; así, encontramos partes que dicen "cambiarse de silla a pesar de habérselo prohibido", "sentarse en la esquina de la clase y pasar del profesor", "estar de espaldas al profesor hablando con los compañeros sin tomas apuntes", "molestar e interrumpir la clase vuelto hacia atrás y charlar con la compañera impidiendo el normal desarrollo de la clase", "estar de pie casi toda la hora", "asomarse por la ventana", "no se sienta en su sitio". Otra de las manifestaciones importantes es la de no dejar explicar al profesor, el boicot a la acción del profesor, impedir el desarrollo normal de la clase. Se recoge de muchas formas como "rompe el orden de la clase a la hora de trabajar", "de forma sistemática cuando se le pide silencio ignora con total desprecio a la petición, contesta de mala manera e interrumpe gravemente la clase", "interrumpe la clase sin hacer caso de las advertencias", "se quita la zapatilla en clase" o "le digo que deje de hacer el idiota porque está revolviendo y me dice que quién soy yo para insultar".

No dejar explicar al profesor puede parecer algo simple y sencillo; sin embargo, llama la atención la imaginación que tienen los alumnos a la hora de poner en práctica la interrupción de la clase; en el estudio antes citado aparecen más de 130 formas distintas por parte de los alumnos para interrumpir y no dejar explicar al profesor: jugar en clase con bolas de tenis, con pelotas de goma, con un balón de fútbol o con una raqueta, hacer tonterías en clase, hacer el bobo, hacer el gracioso, hacer gansadas, decir tonterías, tirar cosas, objetos, un estuche, un rotulador, tirar reglas, monedas a la clase, piedras al edificio, un cigarro encendido, tirar cosas a los compañeros, ruidos y otras molestias en el aula, ruidos especialmente significativos, guturales inarticulados extraños, utilizar el teléfono móvil, música en el aula, pasarse notas, escribir cartas, poner la pizarra sobre la mesa, revistas, periódicos, hablar y reírse continuamente, cantar, silbar, cantar villancicos, tocar la flauta, jugar con el material, jugar con un martillito, quemar gomas en el aula, lanzar petardos, cortarse las uñas, aplaudir, abanicar a una compañera, peinar a una compañera, desperezarse en clase, estirarse, etc.; desde luego, si nuestros alumnos y alumnas dedicaran su imaginación a otras cosas diferentes, cuánto mejor resultado obtendrían con su conducta.

Otra forma de molestar en clase es interrumpir el trabajo con bromas, risas y gamberradas; así, por ejemplo: "eructar de forma sonora"; "venir a clase a montar juergas sin parar de hablar, de reírse y hasta cantar"; "impedir el normal desarrollo de la clase con bromas inadecuadas". Es posible encontrar hasta 32 formas diferentes, que van desde tirar un avión a la cabeza del profesor; toses, estornudos; hacer ruidos de animales; berrear como una vaca; rebuznar; hacer pedorretas con la boca; tirar petardos en clase; ruidos de coches; silbidos de tren; soltar un grito exagerado; quitarle una sandalia y pasearla por la clase; montarse a caballito; pasear a un compañero a hombros; aplaudir en clase; caerse de la silla adrede, etc." Otra forma, de especial importancia, es molestar a los compañeros y no dejarles estudiar. También se puede encontrar conductas como: comer en clase; estar comiendo en clase tras haber sido advertido por el profesor; comer piruletas, pipas, chicles, kikos, chupa-chups, bocadillos, prácticamente todo lo que es comestible, y muchas más que tienen en común molestar a los demás y conseguir que el

profesor no pueda llevar a cabo de una manera adecuada su tarea a lo largo de la clase.

El absentismo

Un tercer tipo de conductas que van contra el Instituto como centro de aprendizaje es el *absentismo* y en él se pueden detectar casos y conductas puntuales, o conductas mucho más serias y graves, que pueden suponer la pérdida de la escolarización y el abandono real del aula. En esta categoría se pueden encontrar: "faltas de puntualidad"; "faltas de asistencia a clase injustificadas"; "falta de un día"; "ha perdido tal clase"; "llegar tarde con frecuencia a clase"; "retrasos sin justificar", etc.; Es posible encontrar también conductas importantes como "marchar de clase sin permiso", "faltar mintiendo", "desobedeciendo" o "engañando"; en concreto, "que decidió marcharse de clase, así lo hizo, desobedeciendo a la profesora"; "sale de clase sin permiso y al llamarlo se hace el sordo"; "pedir permiso para ir al médico y luego que lo traiga la policía porque se lo ha encontrado jugando en el parque".

Ahora bien, ¿qué tienen en común todas estas conductas que van contra esa característica del centro como centro de aprendizaje? ¿Cómo interpretarlas desde un punto de vista educativo? ¿Qué nos están diciendo a los profesores? Todas ellas tienen en común un rechazo del aprendizaje escolar, y en las mismas aparece fundamentalmente un desajuste entre los objetivos educativos del centro y los logros que obtiene el alumno. Los objetivos educativos están muy alejados del alumno/a, de su cultura experiencial y de sus intereses concretos. Puede decirse que son como dos líneas paralelas que, por definición, nunca pueden juntarse, son dos mundos paralelos. En muchas ocasiones molestar en clase, el absentismo o la falta de rendimiento son señal y síntoma de la gran distancia que hay entre los conocimientos del alumno y lo que imparte el profesorado; el profesorado, fiel al programa, fiel a su obligación curricular, está dando unos temas y lecciones que están a gran distancia de los conocimientos básicos que domina el alumno; el alumno ve que no puede seguir, que se va quedando rezagado, y su respuesta es cortar el proceso como sea, bien desconectando, bien molestando activamente en clase, bien planteándose el absentismo en sus diferentes formas.

En todas estas conductas, recogidas en los partes, se puede ver también la falta de acuerdo entre el profesorado para identificar las conductas disruptivas, o, lo que es lo mismo, muchas conductas son para unos profesores conductas graves mientras que para otros apenas si tienen importancia. Conductas que a muchos no llamarían la atención, a otros les parecen el gran mal, la gran catástrofe que hace imposible dar clase. Es muy frecuente encontrar esta falta de acuerdo respecto de las faltas de disciplina, la ausencia de un concepto común de disciplina o de disrupción por parte de los profesores.

Además, las conductas de rechazo del aprendizaje suponen también un cuestionamiento de las formas que tiene el centro para atender la diversidad; aquellos alumnos que presentan diversos intereses, distintas necesidades de atención se van quedando fuera y no tienen en el centro mecanismos de inclusión, mecanismos de

recuperación, formas de conseguir que estos alumnos entren de nuevo en el proceso. Por último, todas estas conductas están pidiendo sobre todo una solución para el alumno/a, sin culpabilizarles, teniendo en cuenta el concepto que tienen de sí mismos, cuáles son sus variables personales y socio-familiares, que se interprete su comportamiento desde la empatía, la comprensión del alumno, y no desde la culpabilización o el rechazo.

Pero, a la vez que un lugar de aprendizaje, el centro es también un *lugar de convivencia*, y hay una serie de conductas que, más que contra la dimensión académica de los centros, van directamente contra esta dimensión convivencial propia de los Institutos y Colegios.

La falta de respeto

Aparecen una serie de conductas diferentes de las anteriores, la primera de las cuales es *la falta de respeto hacia el profesorado*, cuyo denominador común es no tener en cuenta la dimensión, figura o autoridad del profesor/a; esta se puede manifestar como falta de respeto en general, como, por ejemplo, "falta grave de respeto a la profesora en varias ocasiones", o concretarse de muchas formas: "decirme, sí hombre, por pedirle separarse de su compañero; lo considero una grave falta de respeto"; o "asomar la cabeza por la puerta de jefatura de estudios y en tono despectivo exclamar: profa, a la profesora de francés", o "decir a la profesora: pero, seño, estás loca, déjanos salir ya". Otras veces la falta de respeto toma forma de desobediencia, de no hacer caso a la indicaciones del profesorado de una forma reiterada; así, por ejemplo, "desobedecer repetidamente", "desobedece mis indicaciones", "desobedece los consejos del profesor", "desobedece las instrucciones"; etc.; esta desobediencia frecuentemente va unida a otras conductas, casi siempre las propias de molestar en clase; así, por ejemplo, " boicotea las explicaciones que el profesor da en clase y desobedece repetidamente sus indicaciones", "no trabaja, no hace los ejercicios, se cruza de brazos; desobedece y se niega a hacer lo que le mando".

La tercera forma en que se manifiesta esta falta de respeto es contestar de forma impertinente y reiterada; así, por ejemplo, "falta al respeto al profesor, me ha llamado idiota y que no le toque los…", "responde a la profesora 'yo no he hecho nada', cuando en diversas ocasiones le ha mandado callar", "le mando trabajar y me contesta no jodas, en bajo, y le digo ¿qué has dicho? y me dice en alto, no…"; en la misma línea, es posible encontrar contestaciones inadecuadas, actitudes incorrectas, falta de respeto, falta de consideración, etc.

Los conflictos de poder

El segundo tipo de conductas contrarias a la convivencia se refiere a *los conflictos de poder;* en ellos predomina el enfrentamiento alumno-profesor, buscando, de alguna forma, quedar por encima uno de otro; ahí se pueden encontrar dos tipos de conducta: en primer lugar, la conducta de desafío a la autoridad y, en segundo lugar, el incumplimiento de sanciones o la no aceptación de sus consecuencias. Conducta de

desafío a la autoridad, sería, por ejemplo, "actitud chula, contestona y maleducada, intentando decir siempre la última palabra por encima de la profesora", "ser irrespetuoso con la profesora, mostrando poco o nada de interés y cuando se le amonesta, piensa que está hablando con uno igual", "contesta de malos modos y se enfrenta al profesor", "entró en clase, cogió la cartera y sin decir ni mús, abrió la puerta y se fue, yo llamando, preguntándole donde iba y no me hizo caso como si no estuviera ni existiera", "reírse en clase después de haberle amonestado y cambiado de sitio", no parar de reírse y cuando se le regaña, le hace gracia", "al mandar callar a toda la clase, se ríe abiertamente del profesor".

La segunda subcategoría recoge el incumplimiento de sanciones o la no aceptación de sus consecuencias; los partes recogen desde la negativa a acudir a jefatura de estudios, negarse a llevar la amonestación o el parte a Dirección, e incluso alardeando de ello, ignorar al profesor sin hacer caso de la expulsión o la negativa a cumplir la sanción que se le había impuesto previamente. Así, por ejemplo, "el viernes 4 se pegó en el taller con otra compañera y no ha entregado el castigo que se le impuso en ese momento", "no ha traído unos trabajos y un castigo que tiene pendiente desde hace un mes", "no presentar al profesor un castigo los días señalados"; "no presentarse en el centro por las tardes para cumplir el castigo por acumulación de partes", etc.

La violencia

La tercera categoría, y en muchas ocasiones la más grave, hace alusión a *la violencia*, y abarca varias posibles conductas: la violencia física, como "dar empujones a un compañero en el pasillo", "pegar una bofetada a un compañero", "dar una colleja a un compañero y este le pegó dos tortas", "lanzar un pequeño salivazo a un compañero, etc.; la violencia verbal, como "insultar y meterse mucho con 2 compañeras", "le trae por estar en el pasillo gritando y cuando le llama la atención se ha reído y luego se dirige a una compañera, le dice "qué miras tú p…", "amenaza a la profesora de guardia que le va a dar un puñetazo", "le ha faltado al respeto a un compañero, en voz alta le dijo "y tú que dices, puto mono", "delante de toda la clase le ha llamado a la señorita "la pelos"… La tercera conducta violenta es la violencia simbólica, conducta que alude siempre a determinada tipo de violencia psicológica que, sin ser física ni verbal, supone una agresión muy grave hacia el resto de compañeros, violencia que puede manifestarse como menosprecio: "la profesora ha dicho que cambie de sitio, y ha contestado "una mierda", o "defender en clase a un alumno que afirmaba que le suspendíamos porque nos había tocado el título en una tómbola a los profesores".

Otras veces se manifiesta en risas: "dice "qué culo" al pasar una profesora, para que se rían", "repetir las palabras del profesor haciéndose el gracioso". En ocasiones consiste en burlarse, en dejar de lado: "hacer gestos detrás de la profesora mientras esta habla", "cuando los profesores le amonestamos y le pedimos su nombre, contesta "no me acuerdo". Otras veces son comentarios inadecuados: "viendo un video no paró de hacer comentarios de mal gusto y sobre todo de las personas que salían en el video, la

profesora le dijo que ya estaba bien, que se pusiera un bozal, a lo que él se molestó de muy malas formas".

El ninguneo es también otra de las formas: "le dice al profesor "no te hagas un lío" y "no tienes derecho a opinar". El boicot, el rechazo: "no aguanto a esta profesora", "decirle en la cara al profesor: vamos de culo con este profesor"; cuando la profesora le ha mandado trabajar, ha respondido: sí, voy a trabajar, los c…". También está la violencia contra las cosas: "haber quemado unos papeles en el patio en el recreo", "pintar la mesa con un bolígrafo, le digo que lo borre, y dice que no lo va a borrar", "ha robado dinero a tres compañeros, en un caso lo ha reconocido y lo ha devuelto, en los otros casos no, pero ha sido visto por sus compañeros", "hacer un agujero en la mesa", "limpia su silla con el anorak de una compañera y se lo deja hecho un asco… Y, por último, la violencia sexual y de género: "levantarse para tocarle el trasero a una compañera y organizarse el consiguiente revuelo", "darle un beso en la boca a una alumna al comienzo de la clase sin permiso de la misma", "falta de respeto a una compañera, con una frase irrepetible", "le ha bajado los pantalones a un compañero".

¿Qué tienen en común todas estas conductas contra la convivencia? ¿Qué nos dicen a los profesores como educadores? ¿Cómo interpretarlas?

En primer lugar, manifiestan la necesidad de educación, se desconocen totalmente las formas de relación apropiadas; se trata de chicos que no han aprendido todavía cómo comportarse, que aún no han desarrollado determinadas conductas; y esa es la oportunidad educativa, desarrollar en ellos dichas conductas. En segundo lugar, ponen de manifiesto la necesidad de internalizar las reglas, de asumir su necesidad para poder vivir todos juntos y poder convivir con otras personas, ya que el sentido de la regla, de la norma es hacer posible la vida en común de todos. En tercer lugar, señalan la falta de desarrollo de habilidades sociales e interpersonales, por ejemplo, en la falta de respeto, en la desconsideración hacia el profesorado, no saber manifestar su disconformidad, no saber plantear su queja, etc. En cuarto lugar, señalan un problema importante: es necesario controlar su violencia emocional, de respuesta a una determinada situación que no controlan, y que no se convierta en violencia instrumental, la violencia que se practica para conseguir cosas, para modificar el comportamiento de los compañeros, de los alumnos.

Por último, estas conductas muestran a su manera que los institutos, las escuelas y los colegios están organizados desde el modelo de dominio-sumisión. Todavía el profesorado se comporta a veces como si estuvieran por encima de los alumnos, sin diálogo con ellos y con interacciones hacia ellos muy pobres y una gran falta de habilidades sociales también en el profesor; así, los alumnos no se consideran partícipes de la vida del centro, no son personas que tengan su propia opinión, participativas. Y, a la vez, muestran en demasiadas ocasiones la falta de criterios sólidos entre el profesorado a la hora de interpretar las conductas de sus alumnos ya que conductas totalmente inaceptables se mezclan con conductas sólo sancionables desde una sensibilidad extrema por parte del profesor.

También hay que señalar que, a veces, hay partes que llaman la atención y que,

incluso, hasta hacen sonreír. En el apartado "otros", partes de difícil clasificación, hay varios que dicen: "motivo de la expulsión de clase "él ya sabe por qué" (esperemos que lo sepa, si no …) Otros partes son de lo más curioso: "Se pone a cantar en clase de canto", (¿dónde, si no?) o "por hacer volar un avión en clase de tecnología", (sería más bien para darle matrícula, no para echarlo de clase). Y así toda una serie de partes, que, más allá de la posible hilaridad, muestran también la debilidad del concepto de disrupción que tiene el profesorado.

FRECUENCIA E INCIDENCIA DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Descritas las distintas conductas en las que se manifiesta la disrupción, hay que analizar su distribución, su frecuencia, y plantear también un mínimo análisis de estos datos que permita comprender con mayor profundidad este fenómeno de la disrupción. Tras los estudios llevados a cabo, mencionados anteriormente y que pueden ser consultados en cuanto a cifras y datos concretos, es posible establecer las siguientes tendencias:

- *Hay un excesivo número de conductas disruptivas*, contabilizadas a través de los partes de expulsión o de las sanciones impuestas a estos alumnos/as. Puede establecerse que, según centros, entre un 30 y un 40% del alumnado "está limpio" y sin partes a lo largo del curso; otro 30% acumula pocos partes, entre uno y cinco; y, finalmente, en torno al 30% son los alumnos/as que acumulan un porcentaje importante de faltas, hasta un 70% del total de ese grupo.
- *Las sanciones habitualmente empleadas por el profesorado son ineficaces,* no sirven para modificar la conducta que se quiere cambiar. Es necesario revisar a fondo la forma de corrección de estas conductas disruptivas.
- *El curso de 2º ESO suele ser el que más partes acumula*, seguido de 1º, 3º y 4º. Hace unos años, cuando no se podía repetir hasta 2º, había mayor incidencia en 3º que en 1º. Llama la atención el incremento del número de partes en los últimos PCPI y en la actual FP Básica. Igualmente, Se detecta u incremento en determinados cursos de la EPA (Educación de Personas Adultas), cuando muchos alumnos/as van a esos centros a tratar de obtener una titulación que no consiguieron en el instituto.
- *Los chicos protagonizan más conductas disruptivas que las chicas.* Como media, puede decirse que de cuatro partes tres corresponden a chicos y uno a chicas. Igualmente, y una vez hecha la ponderación oportuna sobre el profesorado del centro, puede decirse que las profesoras ponen más partes que los profesores, prácticamente con la misma proporción de tres a uno. Estos datos ponen sobre la mesa un componente claro de género en estas conductas, dato que apenas suele tenerse en cuenta a la hora de abordar la respuesta a estas conductas. La socialización de los chicos es diferente a la de las chicas, y su relación con las profesoras es diferente a la que mantienen con los profesores.
- *Afectan mucho más a alumnos y alumnas con problemas en sus estudios que al*

resto. En concreto, los alumnos repetidores, en torno al 25% del grupo, acumulan hasta un 65% del total de partes de dicho grupo. Claramente aparece la necesidad de revisar la forma de atender a este alumnado repetidor y a quienes presentan mayores dificultades para seguir el ritmo de la clase.

- *Es clara la influencia de factores organizativos* propios del centro sobre el total de partes de dicho centro. En concreto:

  - Hay mayor incidencia en los meses de septiembre, octubre y noviembre. Esto es debido a dos factores: en primer lugar, a que el proceso de recepción y acogida del alumnado no es adecuado, limitándose muchas veces a entregar el reglamento, explicar el horario y poco más; es necesario analizar cómo se lleva a cabo la creación de grupo y reforzar esta actuación. En segundo lugar, hay muchos profesores y profesoras que empiezan el curso exigiendo mucho a sus alumnos, no dejando pasar ninguna conducta, y que luego van aflojando poco a poco el control. Se trata de una de las ideas previas del profesorado que es necesario revisar.
  - Contra la opinión "espontánea" de gran parte del profesorado, los peores días de la semana no suelen ser los últimos, los jueves o vier-nes. Son los lunes y martes los que registran una mayor incidencia de partes, sin que hayamos logrado encontrar una explicación satisfactoria para este dato.
  - El recreo juega un papel importante en cuanto a la distribución diaria del número de partes. SI sólo hay un recreo de treinta minutos a media mañana, 5ª y 6ª horas registran un mayor índice de partes. Por el contrario, si hay dos recreos de veinte minutos, apenas hay diferencias entre las primeras y las últimas horas.
  - Hay medidas organizativas que agravan la incidencia de conductas disruptivas. Así, por ejemplo, donde todavía mantienen como obligatorio que haya cinco minutos de descanso entre clase y clase, tienen un mayor índice de partes por conductas de falta de puntualidad, falta de respeto y enfrentamiento con el profesorado. Lo mismo podría decirse de medidas como el incremento del número de alumnos por grupo.

- *Es muy desigual la distribución entre las asignaturas*: inglés, plástica, tecnología, ciencias naturales suelen estar entre las que mayor número acumulan. Las que menos partes tienen suelen ser religión, alternativa a la religión, tutoría y segundos idiomas. Llama la atención que las asignaturas con más partes exigen una metodología muy activa, de gran participación del alumnado, algo que choca con las condiciones en que deben impartir sus enseñanzas.
- *La metodología que emplea el profesorado es el elemento más importante de cara a la aparición o erradicación de las conductas disruptivas.* Metodologías activas, cooperativas, basadas en el trabajo de proyectos, etc., hacen que el número de partes disminuya significativamente. Por el contrario, metodologías más tradicionales, basadas en la explicación magistral del profesorado, con poca

participación y actividad del alumnado, cuentan con una mayor incidencia de conductas disruptivas.

Hasta aquí los datos, lo que podríamos denominar "la parte visible del iceberg". Pero por debajo de estas conductas disruptivas hay otros elementos que no se ven: las creencias, opiniones, teorías, valores que tiene el profesorado y el propio alumnado. Es preciso profundizar en ellas para tener una comprensión adecuada de lo que son las conductas disruptivas, algo que se llevará a cabo en los siguientes capítulos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las conductas disruptivas que ponen en marcha los alumnos/as, especialmente en Secundaria, preocupan y afectan mucho al profesorado. Han sido caracterizadas como "violencia de baja intensidad" que, de manera continua y constante incide sobre la moral del profesorado. Su análisis y comprensión exige considerar al centro como un lugar en el que se cruzan distintos intereses y objetivos que pueden chocar entre sí, siendo conscientes a la vez de su complejidad.

Las conductas disruptivas son conductas que, de manera intencional o inconsciente, buscan alterar el proceso de enseñanza-aprendizaje impidiendo que el profesor pueda cumplir con su tarea. Retrasan el aprendizaje colectivo, son consideradas como indisciplina, deterioran el ambiente del aula y contribuyen al deterioro de las relaciones interpersonales entre el profesorado y los alumnos y de entre estos entre sí.

Hay conductas que van contra la dimensión del centro como lugar de aprendizaje, como la pasividad y falta de rendimiento, molestar en clase y el absentismo en sus distintos grados. Otras conductas van contra la dimensión del centro de ser un lugar de convivencia, como la falta de respeto y la desobediencia, los conflictos por el poder en el grupo o la violencia puntual y no continua. Todas las conductas disruptivas son síntomas de problemas más profundos que es necesario descubrir y analizar.

******

EN LA PRÁCTICA

1. ANÁLISIS DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL CENTRO

¿Cuál es la incidencia de las conductas en mi centro? Se trata de llevar a cabo un análisis de los partes de expulsión puestos por el profesorado durante un determinado periodo de tiempo, por ejemplo, el curso anterior o un trimestre. Conocer lo que sucede en el centro es el primer paso necesario para cambiarlo. Por eso se propone hacer el siguiente estudio (Uruñuela, 2016: 76-

77).

A) Se hace una base de datos que nos permita analizar diferentes apartados. En concreto:

- Índice global por cursos.
- Distribución de los partes entre los alumnos y las alumnas. ¿Diferencia?
- Relación de partes cumulados en el alumnado repetidor y porcentaje sobre el total del alumnado y los partes.
- Acumulación de partes en el alumnado: cuántos tienen uno, dos, tres, cuatro o más de cinco.
- Número de partes puestos por profesores o por profesoras, una vez hecha la proporcionalidad del número de profesores y profesoras
- Partes por meses, días y horas.
- Partes por asignaturas.
- Motivos de los partes y clasificación de los mismos:
  - Contra la dimensión de aprendizaje: pasividad, molestar en clase, absentismo
  - Contra la dimensión de convivencia: falta de respeto, conflicto de poder, violencia puntual de distinto tipo.

B) Una vez realizado este primer trabajo, es necesario reflexionar sobre el mismo:

- Principales conclusiones a las que se llega
- ¿De qué son síntoma esas expulsiones?
- ¿Qué ideas y creencias del profesorado están expresando?
- ¿Qué valores reflejan?
- ¿Qué valores, deseos, expectativas, ideas… del alumnado están expresando estas conductas?
- ¿Cómo se puede actualizar el conocimiento de la situación del centro?

2. ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

A) Lee los siguientes textos:

> "La idea de que es posible enseñar sin dificultades se debe a una representación etérea del alumno. La prudencia pedagógica debería representarnos al zoquete como al alumno más normal: el que justifica

> plenamente la función del profesor puesto que debemos enseñárselo todo, comenzando por la necesidad misma de aprender. Ahora bien, no es así. Desde la noche de los tiempos escolares, el alumno considerado normal es el alumno que menos resistencia opone a la enseñanza, el que nunca dudaría de nuestro saber y no pondría a prueba nuestra competencia, un alumno conquistado de antemano, dotado de una comprensión inmediata, que nos ahorraría la búsqueda de vías de acceso a su comprensión, un alumno naturalmente habitado por la necesidad de aprender" (Pennac, 2008:228).

> "Los maestros están achicharrados. El síndrome del maestro quemado, víctima de la caldera de desobediencia que los alumnos atizan en las clases, traspasa el límite de su resistencia. En un reciente estudio se subraya la situación a la que se ven abocados hoy muchos profesores escarnecidos en clase, agredidos en los despachos, amenazados en los recreos. Los padres esperan que la escuela encarrile a sus hijos y los maestros se lamentan del incorregible descarrilamiento con el que llegan. La familia y el sistema escolar se enfrentan entre sí mientras el problema supera a los dos". (Verdú, El País, 10-11-2000).

B) Responde, primero de forma individual y a continuación en tu equipo docente o tu departamento, a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las tesis e ideas fundamentales de ambos textos? ¿Las consideras coincidentes? ¿Por qué?
- Señala casos de "conductas disruptivas" que hayas tenido ocasión de conocer. ¿Por qué crees que los alumnos/as se comportaban de esa manera?
- ¿Cómo definirías lo que es una conducta disruptiva?
- ¿Cuáles crees que son los factores que causan la aparición de las conductas disruptivas?
- ¿Con cuál de los textos te identificas más? ¿En qué razones basas tu opción?

3. ANÁLISIS DE SITUACIONES

Analiza las siguientes conductas, todas ellas extraídas de partes de faltas puestos por profesores/as. Clasifícalas conforme a las pautas expuestas en este capítulo. Piensa qué necesidad están manifestando los alumnos/as y cómo puede ser atendida, reforzando el papel del profesor/a:

- Alumno que falta a clase periódicamente, justifica no tener sus trabajos

debido a su absentismo, pero nunca justifica adecuadamente sus ausencias.

- Cada vez que el profesor propone una tarea, hay un alumno que hace un comentario normalmente negativo o jocoso a su propuesta (¡Vaya rollo!, ¡Si ya lo hemos hecho!)
- "Juan, saca el libro que vamos a empezar a trabajar. Juan no saca el libro. ¿Dónde lo tienes? Se me ha olvidado, no voy a venir cargado".
- Alumno líder de un grupo muy disruptivo que se apoya en sus compañeros con frases jocosas, con rechazos, y en contra de la dinámica de la clase; provoca la falta de atención del resto de compañeros con una actitud retadora.
- Un alumno suele estar hablando con sus compañeros, tira papeles cuando no le ve el profesor, pone caras cuando escribe en la pizarra. Le cambias de sitio, pero tiende a volver a repetir su conducta.

PARA SABER MÁS

FERNÁNDEZ, I. (2014, 8ª ed.): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, Madrid, Narcea

Clásica y, a pesar de la fecha de la 1ª edición 1998, pero actual introducción a la problemática de las conductas disruptivas. De especial interés el capítulo 4, tipos de hechos violentos.

BARREIRO, T. (2010): *Los del fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula*, Madrid, Editorial CEP.

Análisis exhaustivo de las necesidades que expresan a menudo las conductas disruptivas, todo ello desde un punto de vista psicológico. Proporciona pautas de actuación.

URUÑUELA, P. Mª (2006): "*Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual"* En AA.VV: *La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Convivencia, que analiza en profundidad las conductas disruptivas en los centros de Secundaria, aportando datos y pautas de análisis de las mismas.

5

Las conductas disruptivas en el aula: la parte no visible

La violencia es una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades…). La violencia puede ser visible o invisible, puede proceder de personas o de instituciones y puede realizarse activa o pasivamente. Además de la violencia directa, existe una violencia estructural, de la que tal vez es más difícil tomar conciencia, pero que es la más cotidiana en nuestra sociedad.
Seminario de Educación para la Paz

En el capítulo anterior se han analizado las conductas disruptivas visibles, señalando sus principales características, las manifestaciones más frecuentes y los protagonistas de las mismas. Limitarse a contemplar estas conductas manifiestas implica perder de vista asuntos importantes, quedándonos en la superficie de este problema sin entender sus causas profundas.

Por ello, y siguiendo el modelo propuesto por J. Galtung (figura 5.1.), en este capítulo se propone entrar en los factores ocultos que subyacen a estas conductas disruptivas visibles y analizar su fuerza e influencia en dichas conductas. Al igual que sucede con el iceberg, imagen ya descrita y que hemos adoptado como símbolo de las conductas disruptivas, la parte visible es la menos importante, aunque sea la más llamativa. Flota y aparece en la superficie gracias al gran volumen de la parte sumergida, que le sirve de base y apoyo.

Figura 5.1. *Esquema de la violencia según Galtung (2003).*

Lo mismo sucede con las conductas disruptivas. Las conductas visibles son posibles porque se apoyan en la parte invisible, en los factores estructurales y culturales, que les sirven de apoyo y sustento. Si realmente se quiere dar respuesta a las conductas disruptivas, es necesario tener en cuenta estos factores que las hacen posibles. De lo contrario, y como se dice en medicina, estaremos planteando un tratamiento meramente sintomático, eficaz a corto plazo, pero ineficaz a la larga, ya que no aborda las causas del problema. Es necesario un tratamiento etiológico, que aborde las causas del problema y no sólo los síntomas, único modo de dar una respuesta satisfactoria que disminuya y elimine este tipo de conductas. Algo de esto se planteaba en el capítulo anterior, al analizar qué nos estaban mostrando tanto las conductas contrarias a la dimensión de aprendizaje como a la de convivencia.

LOS FACTORES ESTRUCTURALES (1): EL CURRÍCULO

Johan Galtung (2003: pp. 111 y ss.) insiste en el análisis del conflicto no visible para encontrar la contradicción que lo hace posible y, en la mayoría de los casos, visible. Esta contradicción suele encontrarse en la estructura económico-social y jurídica y expresa un choque entre los objetivos generales buscados y las disposiciones que organizan las actividades dirigidas a la consecución de dichos objetivos y a su desarrollo.

El ejemplo de la violencia de género puede ilustrar este concepto. ¿Cómo es posible que sigan muriendo asesinadas cada año en torno a ochenta mujeres? ¿Por qué sigue produciéndose esta violencia contra la mujer? Sólo puede entenderse este problema si se ve como manifestación de una contradicción estructural presente en el sistema social. Hoy por hoy, todavía es posible que, a igual trabajo, la mujer pueda cobrar un salario

hasta un 30% inferior al salario de un hombre y, a efectos de promoción profesional y acceso a puestos de dirección, la mujer sigue encontrando un "techo de cristal" invisible que le impide ocupar en igualdad dichos puestos.

La violencia surge de esas contradicciones existentes en el sistema y sólo puede hablarse de convivencia pacífica o convivencia en positivo cuando se ha conseguido erradicar y poner fin a esas situaciones basadas en la injusticia. Trabajar a favor de la convivencia supone identificar estas contradicciones y trabajar por su eliminación, tratar los factores que la están provocando sin limitarse únicamente a las conductas visibles y a su contención. Busca un tratamiento causal, etiológico de los problemas, no meramente sintomático.

En el sistema educativo español, y en relación con el conflicto que aparece a través de las conductas disruptivas, la contradicción fundamental radica en el desajuste que existe entre una educación básica y obligatoria para todos los alumnos/as y los resultados que se obtienen. En estos momentos, datos del año 2016, en torno a un 26,5% del alumnado no obtiene el Título de Graduado en Secundaria o, lo que es lo mismo, no ha adquirido y desarrollado a lo largo de toda la etapa obligatoria las competencias básicas y fundamentales para poder ser un ciudadano/a en esta sociedad del siglo XXI. Es cierto que algo se ha mejorado, pues en el año 2006 el porcentaje llegaba al 32%, casi uno de cada tres alumnos/as; porcentaje que varía mucho de unas Comunidades Autónomas a otras, produciéndose grandes diferencias entre las Comunidades del norte de España y las del Sur.

Además de estos datos de resultados, el Informe sobre Convivencia Escolar realizado por el Observatorio Estatal de la Convivencia en el curso 2007-2008 en el que participaron 23.100 estudiantes de Secundaria[8], señalaba que un 34,5% del alumnado decía que les costaba entender lo que los profesores y profesoras explicaban en clase y un 67,7% que el profesorado no conseguía que sus clases fueran interesantes para los alumnos/as. Los profesores, por su parte estaban convencidos de lo contrario, que explicaban de forma que pudieran entenderlos (99,3%) y que lograban que sus clases fueran interesantes (79,0%). ¿Cómo es posible esta disparidad respecto de lo que ocurre en las clases?

Uno de los aciertos más importantes de la LOGSE radicó en el retraso de la elección temprana por parte de los alumnos de las enseñanzas a seguir y, por tanto, del retraso de la separación del alumnado en función de los estudios que iba a cursar. Anteriormente, en el plan de estudios de la Ley General de Educación de 1970, se obligaba a los alumnos a tener que elegir a los catorce años entre opciones que, si bien sobre el papel contemplaban la posibilidad de pasar de una a otra, en la práctica eran itinerarios estancos, y resultaba imposible dicho tránsito.

A la vez, con las nuevas enseñanzas se puso en marcha una educación "comprensiva", es decir, una forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo propósito es ofrecer a todos los alumnos y alumnas de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes, intentando evitar de esta forma la separación o segregación tempranas del alumnado en vías de formación diferenciadas que resulten

irreversibles más adelante. Los alumnos permanecen en las mismas aulas, sin diferenciación, el mayor tiempo posible, sin optar por itinerarios diferentes que los separen en diferentes aulas, de manera que todo el alumnado tenga las mismas experiencias básicas de aprendizaje.

Este principio de educación comprensiva se completa con el principio de atención a la diversidad, que se concreta en una diferenciación progresiva del currículo y en la implantación de medidas de atención individualizada, en función de las necesidades educativas de los alumnos.

¿Se ha logrado en la práctica la realización de este modelo comprensivo? La experiencia señala claramente que no. Lejos de proponer un currículo comprensivo para todos los alumnos, la LOGSE propone un currículo conforme al modelo tradicional, organizado por asignaturas que apenas tienen conexión entre sí. En la etapa de Primaria el alumno tiene seis áreas de estudio que son impartidas por cuatro o cinco maestros; al llegar a Secundaria se encuentra con once o doce asignaturas, cada una de ellas impartida por una persona distinta que les pueden impartir una, dos o hasta cinco horas a la semana, pasando de veinticinco a treinta horas de clase.

Es fácil que en esas circunstancias un alumno o una alumna se pierda y despiste al llegar a Secundaria. En una edad en la que está entrando a la adolescencia, cuando más necesita de la figura de una persona adulta como punto de referencia e incluso de confrontación, se encuentra en clase con once personas adultas diferentes, cada una con un estilo propio, que le explican materias muy distintas entre sí sin ningún tipo de coordinación. Y una de ellas es su tutor o tutora a que, si tiene suerte, puede darle una asignatura de cuatro o cinco horas, con lo que consigue por lo menos verle todos los días. Pero también puede suceder que la asignatura del tutor sea sólo de dos horas, con lo que la referencia hacia el tutor/a queda completamente diluida.

En un seminario de formación del profesorado, y salvando las distancias existentes entre ambas situaciones, un profesor comparaba lo que sucede en las aulas con lo que tiene lugar en la construcción de un edificio. Contaba que, en una obra, llega un camión que deposita en el solar su cargamento de ladrillos; a continuación, el que trae los sacos de cemento, luego el de la ferralla y así hasta completar todos los materiales necesarios para la obra. Algo parecido sucede en el instituto. La persona que imparte Matemáticas "vuelca" su lección; a continuación, le toca a la de Lengua y Literatura, viene después Plástica, sigue Tecnología… y así hasta completar todas las materias. Pero, a diferencia de lo que sucede en la construcción de un edificio, se echa en falta la existencia de unos planos, un proyecto de obra. Es frecuente que se repitan contenidos desde la óptica de cada materia, que no se impartan los conocimientos instrumentales de Matemáticas que se necesitan para otras asignaturas como la Física y, quizá lo más importante, que no haya una mínima coordinación acerca de los trabajos, pruebas y exámenes que deben realizar los alumnos, pasando semanas con poca carga de trabajo junto a otras en las que no hay descanso.

Exceso de asignaturas, escasa coordinación entre el profesorado y los contenidos de las mismas, un modelo alejado del planteamiento comprensivo exigido en la ley.

Además, los contenidos que se trabajan en las distintas materias son contenidos muy academicistas, alejados de los intereses de los alumnos, como muestran los datos del Observatorio antes citados.

Algo parecido puede decirse respecto de la atención a la diversidad. Lejos de ser un principio metodológico clave para el desarrollo de la enseñanza, se ha convertido en un principio organizativo para separar y dar un tratamiento diferente a todos aquellos que presentan una necesidad educativa específica, por factores étnicos, discapacidad o carácter social. Estos alumnos difícilmente han conseguido seguir el ritmo de aprendizaje e incluso programas que en la etapa de Primaria han tenido gran éxito, como el programa de integración, no han encontrado un desarrollo adecuado en Secundaria. Y todas estas características se han visto agravadas con la LOMCE.

El profesor Fernández Enguita (2018: 81), tras analizar a fondo la evolución e historia de la institución escolar, resume y apunta este problema:

> Por otra parte, a nadie se le oculta que un amplio sector del profesorado ha considerado y considera que los grupos en el aula deberían ser más homogéneos (…) La enseñanza secundaria, marcada siempre por su función selectiva y propedéutica y por una cultura profesional meritocrática, ha vivido siempre mal el problema y no ha parado de buscar soluciones supeditadas a la idea de una enseñanza homogénea en el aula [en cada aula]. Una, por supuesto, la selección temprana, cuyo reverso es la resistencia a las reformas comprehensivas. Otra, la agrupación de los alumnos por capacidades (…).

Algo parecido puede decirse respecto de la metodología empleada o de las formas de evaluación. Predomina claramente, como pone de manifiesto el citado informe del Observatorio Estatal, la metodología expositiva propia de la clase magistral y apenas se utilizan otras metodologías más colaborativas y cooperativas. La necesidad de impartir todo el currículo justifica este uso predominante de la exposición, en detrimento de otras metodologías y planteamientos más innovadores.

La evaluación queda limitada la mayoría de las veces a los exámenes que se realizan antes de cada sesión de evaluación y ha dejado de tener un carácter continuo y formativo, al servicio de la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Predomina su sentido sancionador final, que clasifica a los alumnos en función de su rendimiento y deja fuera a un número importante. Según datos del propio Ministerio, la repetición de curso llega a afectar al 41,2% de los alumnos, cuando en los países de la OCDE apenas llega al 4%. La repetición, lejos de solucionar los problemas detectados, incrementa la falta de motivación de los alumnos y se ha mostrado como medida claramente ineficaz.

El pretendido enfoque comprensivo está lejos de haberse conseguido y sus efectos aparecen claramente en los resultados. Sigue siendo necesaria una revisión a fondo de los currículos, no para rebajar su carácter comprensivo sino para darles el carácter que nunca tuvieron. Pero las intenciones del actual Ministerio de Educación no parecen ir en esa dirección. Por el contrario, se pretende reforzar el currículo tradicional y ponerlo al servicio de la "excelencia" y de los alumnos excelentes. Los problemas de fracaso escolar en la etapa de secundaria, lejos de solucionarse, probablemente se incrementarán.

Estas insuficiencias en cuanto al currículum llevan a los resultados señalados y están en la base de las conductas disruptivas. Es lógico que un alumno o alumna que no se

entera de nada de lo que se explica y al que tampoco le interesan las materias que conforman el currículo adopte una actitud pasiva respecto del trabajo que se le pide y que, cuando ya se ha cansado de estar desconectado, empiece a molestar en clase y, posteriormente, a faltar esporádica o permanentemente a las clases. Sólo descubriendo esta relación entre los factores estructurales del currículo y las conductas disruptivas será posible darles la respuesta adecuada.

La respuesta a estas conductas no puede ser únicamente sancionadora y punitiva, más bien hay que dar una respuesta diferente y positiva para eliminarlas. Hay que ir más allá y plantearse, a nivel de Claustro y de equipo docente, qué cambios curriculares hay que introducir, qué contenidos son fundamentales y cómo se pueden conectar con los intereses y expectativas de los alumnos/ as. Es necesario ver el currículo desde ambas ópticas, la propia de la materia y la propia del alumno y optar por los temas y contenidos fundamentales, no por la explicación exhaustiva de todo lo que abarca una determinada materia.

Este planteamiento suele chocar con una de las ideas más compartidas por el profesorado, la de que "estamos bajando cada vez más los niveles", algo que se dice sin ningún apoyo concreto y que es refutado por los propios resultados de los alumnos/as. En efecto, el alto nivel no viene de haber explicado todos los temas del programa, sino de haber hecho que el alumno/a asimile y sepa aplicar en las situaciones de su vida los conocimientos y procedimientos tratados en la materia, algo muy alejado de la situación actual.

Es importante introducir cambios en la metodología y reforzar el protagonismo de los alumnos y alumnas en su proceso de aprendizaje. La exposición magistral puede ser útil en determinados momentos, pero no puede convertirse en el único método empleado habitualmente para el desarrollo de la materia. Refuerzo del trabajo en grupo, de la metodología de trabajo cooperativo (Torrego, 2012), de un mayor número de actividades a desarrollar por parte de los alumnos/as, etc., son sólo alguno de los cambios metodológicos que debe plantearse el equipo docente para mejorar la situación actual.

Lo mismo debe decirse respecto de la evaluación. Es cierto que va desapareciendo la antigua consideración de que suspender mucho es prestigiar una asignatura y que es necesario empezar muy duro para luego ir aflojando y abriendo la mano. Numerosos estudios, que luego se comentarán, muestran que la manera más eficaz de motivar a un alumno es a través de su éxito, demostrándole que puede hacerse con la tarea que se le encomienda y que puede sacarla adelante. Es preciso recuperar el enfoque formativo de la evaluación de manera que esta sirva como fuente de información de lo que no funciona, de las principales dificultades que encuentran los alumnos en su aprendizaje y de los cambios que se deben introducir para obtener otros resultados.

No hay que olvidar que, si se hacen las cosas de la misma forma, los resultados que se obtengan serán exactamente los mismos.

Revisar el currículum, cambiar la metodología, introducir nuevas formas y funciones para la evaluación: son tareas ineludibles que ningún Claustro o equipo docente puede dejar de lado si quiere abordar en serio el problema de las conductas disruptivas de sus

alumnos y alumnas.

LOS FACTORES ESTRUCTURALES (2): LA ORGANIZACIÓN DEL AULA Y DEL CENTRO

Tradicionalmente se le han asignado a la organización dos tipos de funciones. En primer lugar, la organización es un elemento clave para la consecución de los objetivos que busca el centro en su proyecto educativo, es un instrumento necesario y que debe ser eficaz, útil para lograr aquello que se quiere conseguir. En segundo lugar, sirve para la transmisión de valores, es el instrumento que enseña los valores reales de la organización, más allá de los que puedan estar proclamados en los proyectos formales. Es necesario, por tanto, plantearnos la organización de los centros desde esta doble perspectiva:

- ¿Es adecuada para los objetivos que se plantea la educación comprensiva que busca el éxito de todos los alumnos/as?
- ¿Educa en los valores de cooperación, solidaridad, respeto, etc. propios de la convivencia en positivo, o en otros valores alejados de la misma como pueden ser la competitividad y el individualismo?

Este factor estructural afecta mucho más a los centros de Secundaria que a los de Primaria, y es necesario profundizar en su comprensión. En los últimos veinticinco años se ha cambiado la estructura del sistema educativo, se han modificado los currículos y planes de enseñanza, se han introducido cambios importantes que afectan al profesorado y, sin embargo, apenas se ha modificado la organización de los centros que siguen funcionando con el mismo modelo organizativo vigente cuando los centros de Secundaria recibían a alumnos voluntarios, a pesar de tener ahora escolarizados a todos los alumnos/as hasta los dieciséis años.

El profesorado de los institutos sigue organizado en departamentos didácticos, copiando en gran parte la antigua organización universitaria. Todo instituto cuenta con al menos catorce departamentos, incrementándose su número si imparten enseñanzas de formación profesional. El profesorado se organiza en departamentos en función de la materia que imparte, siendo obligatorio celebrar una reunión semanal de departamento y levantar acta de la misma, con independencia del número de profesores/as que conformen dicho departamento.

¿Tiene sentido mantener esta organización departamental? Es posible que, en la universidad, y en general en etapas no obligatorias, pueda ser necesario para fijar las enseñanzas de cada área de conocimiento, para concretar su distribución en los diferentes cursos. Pero en la etapa obligatoria, con un currículo comprensivo y básicamente establecido por la Administración educativa, esta organización deja de ser funcional y se convierte incluso en fuente de problemas.

Salvo en algunas Comunidades Autónomas, no está previsto otro tipo de

organización, con lo que los problemas de coordinación entre el profesorado aparecen de inmediato. Además, los problemas principales que aparecen a lo largo del curso (conductas disruptivas, retrasos, alumnos que no siguen el ritmo…) tienen lugar en cursos concretos, en 2ºA o en 2ºB, no en esta asignatura o la otra. ¿Cuándo se reúnen los profesores/as que dan clase a los alumnos de dicho grupo? ¿Cuándo tienen ocasión de tratar los problemas que afectan de modo específico a dicho grupo? En ningún momento está prevista esta reunión de profesores de nivel, sólo coinciden en las reuniones trimestrales de evaluación, reuniones en las que, en un espacio muy breve de tiempo tienen que evaluar a varios grupos, sin que haya tiempo para poder abordar a fondo los problemas de cada grupo que afectan a todo el profesorado que imparte clase en los mismos.

La organización por departamentos no favorece una enseñanza comprensiva ni contribuye a prevenir o solucionar los problemas de disciplina que surgen en los grupos. Este tipo de organización se prolonga en el horario general del centro, caracterizado por su rigidez e inflexibilidad. El alumnado forma parte de un grupo que se mantiene a lo largo de todo el curso y tienen períodos de clase fijos de cincuenta minutos, que suelen quedarse en cuarenta y cinco minutos. No son habituales los grupos flexibles ni otras formas de organización más adaptadas a las necesidades y características de los alumnos/as que van apareciendo en el desarrollo de las clases. Lo normal es que, tal y como se empezó el curso, así se termine, salvo incidencia puntual de tipo disciplinario que obligue al cambio de grupo o de centro.

Los centros funcionan en horario de mañana, impartiendo seis o siete horas de clase en función de las optativas o de repeticiones; suele también ser habitual que algunos alumnos sancionados por su comportamiento en clase deban quedarse a séptima hora para cumplir la sanción. La mayoría de los centros tiene un recreo de media hora a media mañana, siendo pocos los que han implantado dos recreos más cortos, que tienen lugar después de dos horas de clase. Asimismo, puede seguir vigente una norma que obliga a dejar cinco minutos entre clase y clase, para que puedan cambiar de aula tanto los profesores/as como los alumnos/as, algo que es fuente de frecuentes problemas de disciplina.

¿Es adecuada esta organización horaria matinal, que sitúa todas las actividades sólo por la mañana? ¿Responde a intereses del alumnado y de sus familias o, por el contrario, tiene especialmente en cuenta los intereses del profesorado? El horario matinal supone una gran concentración de actividades y la pérdida de espacios para reuniones de coordinación o de atención a los propios alumnos y a sus familias. Resulta muy difícil para un padre o madre que está trabajando acudir a la hora prevista para la tutoría y, lo más importante, apenas deja espacios para otro tipo de relación con el alumnado que no sea la estrictamente académica.

Quizá lo más grave de esta organización horaria radica en la confusión que establece entre los horarios del centro, del profesorado y del alumnado. Sólo hay un tipo de horario y es el mismo para los tres, sin distinción de las peculiaridades que caracterizan a cada colectivo. ¿Por qué el centro sólo puede estar abierto por la mañana y en el horario

profesional del profesorado? ¿Por qué los alumnos no pueden acudir al centro por la tarde? ¿Por qué no se organizan otras actividades por la tarde, no estrictamente académicas, muy útiles para el alumnado? Es cierto que en algunos centros se implantaron programas por la tarde, como los PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo); programas que prácticamente han desaparecido en la actualidad.

Suele decirse que no es bueno verter vino nuevo en odres viejos. Pero es lo que ha sucedido en la implantación de la nueva educación secundaria, poniendo nuevos planteamientos comprensivos en esquemas organizativos anticuados y nada funcionales para los objetivos que se desea conseguir. La nueva y mejor organización de los centros de secundaria sigue siendo una asignatura pendiente.

Si centramos el análisis en el aula, la organización de la misma abarca también muchos aspectos de gran interés, básicamente vinculados con la metodología que se utilice en la materia. La disposición habitual de las aulas por mesas situadas una detrás de la otra no favorece para nada el trabajo colaborativo y en equipo y transmite, de forma inconsciente, los valores del individualismo y competitividad antes señalados. No hay que olvidar que el aula es el espacio fundamental para el trabajo educativo y, a la vez, el sitio en el que se concreta el tiempo escolar y su distribución. El aula es también el espacio donde más tiempo pasan los alumnos/as, de ahí la importancia de diseñar a fondo sus características, sin dejarnos llevar por lo que viene siendo tradición en el centro y que se transmite de un curso a otro.

La organización del centro y del aula es el segundo factor estructural que subyace en numerosas ocasiones bajo las conductas disruptivas. Adaptar la organización a las nuevas exigencias de una educación para todos y todas sigue siendo una prioridad no atendida. Lo mismo respecto de la organización del aula.

EL FACTOR CULTURAL Y SUS DIMENSIONES

Según J. Galtung (2003), otro factor que explica la persistencia de los conflictos, junto con las conductas visibles-manifiestas y los factores estructurales, lo constituye el factor cultural, que abarca las presunciones, actitudes y formas de legitimar las conductas que tienen las distintas personas implicadas en el conflicto, la manera de percibir y valorar a las otras personas y sus comportamientos.

El factor cultural abarca dos dimensiones, la *dimensión perceptiva-racional* que transmite la imagen y concepto de una persona o suceso y la *dimensión emocional* que implica una valoración directa de dicha imagen. Dicho con otras palabras, percibimos de una manera concreta en función de nuestra biografía todo lo que nos sucede como profesionales o como alumnos/as, esta percepción es necesariamente selectiva, fijándonos principalmente en aquellos rasgos o matices que más afectan a nuestros intereses y, junto con esta percepción, como si fuera la otra cara de la misma moneda, valoramos dicha situación y la teñimos emocionalmente con un color determinado de aceptación o de rechazo.

Las conductas disruptivas son percibidas y valoradas de manera muy diferente por parte del profesorado o por parte del alumnado. El estudio sobre la convivencia llevado a cabo por el Observatorio Estatal, varias veces citado, en su página 58, recoge que un 21,4% del profesorado considera estas conductas de los alumnos/as como algo que es muy problemático y que les preocupa extraordinariamente; sin embargo, sólo un 4,1% del alumnado comparte esta valoración. Sólo a nivel privado son más frecuentes las quejas de los alumnos/ as por estos comportamientos, especialmente por las consecuencias que tienen en el retraso de los aprendizajes y del incremento de las dificultades para avanzar en los estudios.

La percepción del profesorado

En efecto, las conductas disruptivas son percibidas y valoradas emocionalmente por el profesorado de manera muy negativa. Son vistas como algo que atenta directamente a su tarea profesional, algo que les impide llevarla a cabo correctamente. Las conductas disruptivas, las actitudes de estos alumnos/as les distraen de aquello que consideran importante, explicar y transmitir los conocimientos de su asignatura, y les obligan a centrarse en el control y en orden de la clase, gastando fuerzas y energía en algo de menor importancia. Como señalaba el primer informe TALIS (2008), nos cabe el dudoso honor de estar entre los países en los que más tiempo pierden los profesores/as para poner orden y poder impartir la asignatura, algo que es vivido de muy mala manera por el profesorado afectado.

El enfado, la rabia y la ira, la ansiedad y la inseguridad, la frustración y la impotencia, la angustia y el desánimo son las emociones más frecuentes reconocidas por el profesorado cuando se abordan estos temas. No es infrecuente encontrarse también con emociones como el miedo, el temor o la aversión ante determinadas clases o grupos de alumnos, ante los que el profesorado que les da clase le cuesta entrar en el aula y plantear un trabajo con ellos, teniendo en cuenta las dificultades que se les van a presentar.

No son tampoco infrecuentes sentimientos de vergüenza, culpabilidad o desconfianza en sí mismo, responsabilizándose así de las situaciones que les toca vivir, llegando incluso a verse afectados en su salud personal y profesional. Son frecuentes las denuncias realizadas a este respecto por todos los sindicatos del profesorado, con independencia de su orientación ideológica, señalando el incremento de bajas laborales de tipo psiquiátrico que afectan a los profesores/as y que han tenido lugar en los últimos años. Aunque siguen faltando estudios sistemáticos, con los datos existentes se puede afirmar que entre un 30 y un 45% del profesorado, en función del centro y la zona donde lleve a cabo su trabajo, vive esta situación de manera muy negativa, con claras consecuencias para su actividad profesional.

Puede decirse que el profesorado actual está muy bien preparado en cuanto a conocimientos de su materia y asignatura, pero que sigue presentando carencias importantes en cuanto a su formación inicial pedagógica. La formación inicial del

profesorado de Secundaria sigue siendo una asignatura pendiente que ninguna Administración educativa ha sabido abordar adecuadamente. La gestión del aula, el trabajo con adolescentes que cursan los estudios de Secundaria exige una preparación y formación específica para desarrollar un profesorado emocionalmente competente, capaz de entender e interpretar los conflictos disruptivos que aparecen en las aulas y de buscarle una orientación positiva para su gestión.

La falta de formación inicial en relación con las habilidades socioemocionales necesarias para saber gestionar un aula se agrava por la cultura predominante entre el profesorado de trabajo individual y en solitario, por la cultura existente de entrar en el aula, hacer frente en solitario al trabajo y no compartir con otros compañeros/as las dificultades o problemas que van surgiendo.

Estamos en una profesión con una cultura individualista, a la que le resulta muy difícil trabajar en equipo y coordinarse con los demás compañeros, algo que se va agravando según se avanza por el sistema educativo, haciéndose más visible en los últimos cursos de Primaria y en Secundaria. Esta cultura, impensable en otras profesiones como la Medicina, mantiene y agrava los problemas que le plantean al profesorado las conductas disruptivas.

Desde un punto de vista emocional, la vergüenza y el miedo refuerzan estas actitudes, haciendo que el profesorado más afectado por estos problemas renuncie a pedir la ayuda que necesita. En efecto, si pido ayuda, piensa este profesorado, van a ver que tengo problemas con mis alumnos, van a pensar que no soy capaz de hacerme con la clase y de poner un mínimo de orden y de disciplina, van a pensar que no soy un buen profesional…, y así, poco a poco, van a seguir reforzando sus dificultades para gestionar adecuadamente los problemas de las aulas. Cuando más necesita del apoyo de sus compañeros, apoyo moral y profesional, más se cierra en sí mismo, reforzando sus limitaciones y haciendo que el problema crezca y se desarrolle más.

Relacionada con la anterior, suele ser también frecuente entre el profesorado una actitud de desentenderse de los problemas pasándoselos a una autoridad superior, normalmente la dirección o la jefatura de estudios.

Son muchos los profesores/as que renuncian a solucionar por sí mismos los problemas de sus aulas y, a la mínima, envían a los alumnos/as problemáticos a instancias superiores para que sean estas quienes los corrijan y sancionen. Con este procedimiento, además de reforzar su incapacidad para gestionar el aula y su baja autoestima, consiguen también perder la escasa autoridad que tenían ante sus alumnos, ya que implícitamente están transmitiendo el mensaje de su falta de autoridad para dar respuesta a esos problemas: “yo no soy competente, no tengo autoridad para solucionar esta situación; son otros, director o jefe de estudios, quienes lo pueden solucionar; por eso te envío a ellos”. A medio plazo, desde estos planteamientos la situación puede hacerse completamente insostenible, necesitándose medidas extraordinarias para su corrección.

Percepciones negativas, emociones que impiden una salida hacia adelante, cultura profesional individualista que refuerza y no soluciona los problemas, etc.; son elementos

que deben tenerse en cuenta a la hora no sólo de entender al profesorado ante las conductas disruptivas, sino también de buscar apoyo y de desarrollar estrategias adecuadas para la intervención. Hay que entender estas actitudes iniciales del profesorado para, desde ellas, intentar su transformación y cambio hasta desarrollar estrategias de competencia socioemocional que den seguridad, confianza y sabiduría profesional a este profesorado.

La percepción del alumnado

Las mismas preguntas, los mismos planteamientos debemos hacernos respecto de las percepciones y las emociones que los alumnos y alumnas desarrollan en torno a las conductas disruptivas. Ya se ha señalado la distinta percepción que manifiestan respecto de la importancia de este tipo de conductas. Para muchos de ellos/ellas, apenas si tienen importancia, no ven su trascendencia, no son conscientes de las consecuencias que tienen en el proceso de enseñanza. Es cierto que hay alumnos/as que rechazan y exigen a sus compañeros/as un cambio de actitud, pero sigue siendo muy alto el número de quienes no ven nada negativo en este tipo de comportamientos.

Centrándonos en este grupo de alumnos/as, ¿Cómo viven estas situaciones? ¿Qué emociones y qué necesidades se ponen de manifiesto por parte de estos alumnos/as? Como se ha visto, las conductas disruptivas son muy variadas y pueden ir desde la pasividad al abierto desafío hacia el profesorado, pasando por distintos grados de conducta molesta y provocadora. El aburrimiento está muchas veces en el origen de estas conductas, pero, si se tiene en cuenta que las mismas van asociadas a un cierto desenganche y falta de integración en la tarea escolar, deben ser también vistas como una protesta del alumno/a ante esta situación de fracaso. De ahí la agresividad, el enfado, la impotencia que se vive en la falta de respeto al profesor/a y en otras conductas semejantes.

Suele ser frecuente entre el profesorado que trabaja con este alumnado hacer un análisis ético-moral de estas conductas, olvidando o relegando otros elementos de análisis, especialmente los relativos a la dimensión emocional de estas conductas y a las necesidades básicas que expresan. Telma Barreiro (2010: 35) señala que:

> (…) los docentes se topan frecuentemente con conductas inadecuadas, inadaptadas al rol y a las expectativas 'normales', y muchas veces con un conjunto de actitudes desafiantes. Para ellos, ése es su alumno. Lo que percibe, lo que le llega del alumno, es su conducta. Pero lo que está viendo, en realidad, no es sino una máscara, una 'representación del rol', una manera (ciertamente anómala, bizarra) de jugar el papel de alumno. Lo que no puede ver, naturalmente, es su mundo interno. De ese mundo interno nada sabe. Ve un chico apático o desafiante, que no obedece las consignas, que cuestiona su autoridad. ¿Qué se esconde detrás de esa máscara? Nuestra hipótesis central es que, en una parte significativa de los casos, los chicos 'del fondo', de 'la bruma', de la franja de los excluidos, están afectados por el síndrome del fracaso.

No debemos olvidar que en la adolescencia las necesidades más importantes de los chicos y chicas son la aceptación y el éxito como afirmación de su propia personalidad. Si nuestro alumno/a vive su experiencia escolar como algo que no le dice nada, algo muy alejado de sus intereses, o si lo vive como un fracaso expresado en los múltiples

suspensos o en la repetición de curso, es normal que busque otras formas de satisfacer sus necesidades de afirmación y de éxito, especialmente cuando a través de ellas encuentra un eco muy favorable entre sus compañeros y compañeras.

Es necesario, por tanto, cambiar nuestra forma de percibir las conductas disruptivas que llevan a cabo los alumnos/as e incorporar la dimensión emocional de las mismas. ¿Qué emociones están presentes en estas conductas? ¿Qué necesidades se están expresando a través de estas emociones? Sólo así se podrán comprender adecuadamente estas conductas y, como veremos más adelante, se podrá iniciar una acción correctora adecuada de las mismas. Sólo modificando y autorregulando sus emociones se producirá el cambio de comportamiento que vamos buscando, ya que sólo desde el discurso racional, poco se va a conseguir.

Resulta muy difícil para el profesorado cambiar su percepción de las conductas de los alumnos/as e incluir estos nuevos puntos de vista, especialmente si se tiene en cuenta cómo está viviendo personal y profesionalmente el profesorado estas situaciones en el aula. Sin embargo, y aunque cueste aceptarlo, es algo que resulta imprescindible. No se trata de justificar lo que hacen los alumnos y alumnas. Todo lo contrario, se trata de comprender por qué se comportan de esta manera para, de ese modo, intentar que cambien su comportamiento. Comprender el porqué de esas conductas resulta imprescindible para una acción eficaz sobre las mismas.

Es necesario que el profesorado cambie su percepción y forma de ver al alumnado disruptivo. Sólo desde ese cambio se podrá iniciar una transformación de las actitudes y comportamientos de los alumnos y alumnas. Junto a este cambio de actitud, será también necesario e imprescindible introducir cambios estructurales, a nivel del currículo y sus diversos elementos, tal y como se veía en el segundo apartado de este capítulo. Ambos puntos son imprescindibles. Si realmente se toma en serio la situación que crean las conductas disruptivas, habrá que afrontarla con decisión y ánimo de llegar hasta al fondo. Y eso pasa por introducir cambios estructurales y, sobre todo, por cambiar nuestra mane-ra de percibir y valorar dichas conductas.

En resumen, el tercer factor cultural abarca las percepciones que tenemos de la otra parte, del alumnado, y la valoración que hacemos a través de nuestras emociones. Lo mismo debemos plantearnos en relación con el alumnado, averiguar cuáles son sus percepciones y sus emociones, y qué necesidades insatisfechas se expresan a través de las mismas. En definitiva, entenderles para cambiarles.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Para entender adecuadamente todo lo relativo a las conductas disruptivas que tienen lugar en las aulas, es necesario “profundizar en la parte oculta del iceberg”, sin limitarse únicamente a los aspectos visibles de las conductas del alumnado.

En esta parte no visible, encontramos dos factores claves: el factor estructural, relativo al currículo, y la organización del centro y del aula. Revisar lo que se enseña y

cómo se enseña, los procedimientos de verificación de lo aprendido, el éxito escolar del alumnado, etc., aporta elementos clave para entender por qué muchos alumnos y alumnas se comportan de la manera como lo hacen.

Lo mismo podría decirse de la organización del centro y del aula. Los horarios, la sucesión de materias una detrás de otra, la organización del propio profesorado, etc., están condicionando e influyendo en el alumnado y en su forma de comportarse.

No tener en cuenta estos aspectos equivale a fijarse sólo en los síntomas que puede presentar una persona en relación con su salud, renunciando a un tratamiento etiológico que identifique los factores causantes de dicha situación y aplique un remedio adecuado a dichos factores causales.

Por último, el factor cultural nos lleva al mundo de las percepciones y emociones que viven los diversos protagonistas: cómo ven lo que sucede, qué les llama la atención, cómo lo valoran, qué necesidades aparecen como insatisfechas.

Se completa de esta forma la visión general y sistemática de las conductas disruptivas y, al abrirnos a las percepciones y emociones, nos abre también al análisis de las relaciones existentes en el aula que, junto con determinados factores organizativos estructurales, nos llevarán al estudio del clima de aula. Pero esto ya pertenece a otro capítulo.

******

EN LA PRÁCTICA

1. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN QUE SE DA EN EL CENTRO

Se trata de revisar la situación que esté viviendo el centro en relación con los factores estructurales para, en consecuencia, tomar las decisiones oportunas para su mejora. En concreto, responde a las siguientes preguntas:

- En cuanto al currículo:
  - Señala 4 o 5 problemas del currículo que impartes, que muestren las dificultades y obstáculos para que funcione adecuadamente.
  - ¿Qué aprendizajes son fundamentales en tu materia o ciclo en el que impartes clase? ¿Cómo podría la enseñanza centrarse en estos aprendizajes básicos y fundamentales?
  - ¿Hay exceso de contenidos o estos son inabarcables?
  - ¿Es posible organizar las materias de forma globalizada y disminuir de esta forma el número de las mismas? ¿Cómo puede hacerse, qué se debe pedir a la inspección, etc. para conseguirlo?
  - ¿Cuáles son las metodologías predominantes en mi tarea como

profesor o profesora? ¿Qué cambios metodológicos debería introducir para mejorar los resultados y los aprendizajes del alumnado?

- ¿Qué dependencia tengo respecto del libro de texto? ¿Cómo puedo ir introduciendo otros materiales e ir creando un banco propio de recursos, al servicio de todo el centro?
- ¿Cómo llevo a cabo la evaluación de mis alumnos/as? ¿Qué finalidad busco con ella? ¿Qué instrumentos utilizo habitualmente? ¿Qué información traslado a los propios alumnos y a las familias?
- ¿Qué cambios debería introducir en la forma de evaluar?
- ¿Qué cambios introduzco en mi proceso de enseñanza tras analizar los resultados de la evaluación?
- ¿Cómo atiendo a los alumnos/as repetidores o a los que necesitan una recuperación en mi materia? ¿Cómo puedo hacer planes individualizados para mejorar su atención?

- En cuanto a la organización del profesorado y del centro:
  - En cuanto a los equipos docentes:
    - ¿Qué funciones están llevando a cabo? ¿Cuáles son insuficientes, cuáles es necesario reforzar?
    - ¿Cómo es la coordinación entre los miembros de estos equipos docentes?
    - ¿Cuáles son los temas en que deben ponerse de acuerdo (convivencia, normas, recuperaciones…)?
  - En cuanto a los departamentos docentes:
    - ¿Son necesarios tantos departamentos en un centro?
    - ¿Cómo podrían agruparse y reorganizarse para reforzar su función?
    - ¿Cómo funciona la Comisión de Coordinación Pedagógica? ¿Cuál debe ser su función principal?
  - En cuanto a los horarios:
    - ¿Es posible modificar su rigidez actual? ¿Cómo?
    - ¿Es posible agrupar asignaturas y dar más tiempo?
    - ¿Qué cambios pueden introducirse para favorecer otras metodologías?
  - Reorganización y mejor utilización de otros recursos:

- Asignación del profesorado a los diferentes grupos: criterios.
- Profesorado de apoyo.
- Otros profesionales no docentes.
- Recursos de tecnologías de la información y comunicación.
- Otros cambios organizativos que se consideren necesarios.

2. ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES Y EMOCIONES ANTE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

El objetivo de este ejercicio es analizar las creencias propias y la actitud hacia el alumno/a disruptivo, así como las creencias y emociones de estos alumnos y alumnas. Aunque las frases tienen un margen alto de ambigüedad, se debe optar por una de las alternativas: SÍ, estoy de acuerdo con la frase; NO, no estoy de acuerdo con ella. El conjunto de todas ellas debería dar una imagen completa de la percepción/valoración personal de las conductas de los alumnos/as disruptivos.

EL ALUMNADO DISRUPTIVO, CON PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO EN CLASE		
1. No está interesado ni motivado para trabajar. Es muy difícil conseguir algo de ellos y ellas.	SÍ	NO
2. Me produce cierta ansiedad dar clase en esos grupos. Eso me impide hacer bien mi trabajo	SÍ	NO
3. La base fundamental de este comportamiento es el aburrimiento que viven en las clases	SÍ	NO
4. Hay que tratar de apoyar y cambiar a este tipo de alumnado, a pesar de su mala conducta	SÍ	NO
5. Si se le pide un trabajo asequible y bien adaptado, cambia por lo general su forma de comportarse	SÍ	NO
6. Muchos de estos alumnos/as no son conscientes de su conducta, no le dan ninguna importancia.	SÍ	NO
7. Me gustaría pedir ayuda, pero me da mucha vergüenza: van a pensar que tengo problemas y no sé resolverlos	SÍ	NO
8. Creo que este tipo de alumnado es recuperable para el sistema escolar la mayoría de las veces	SÍ	NO
9. Aunque muchas veces no sé qué debo hacer, me planteo hacerlo tranquilo/a	SÍ	NO
10. Este tipo de alumnado es muy perjudicial para el resto del grupo. Habría que retirarle o expulsarle del centro	SÍ	NO

11.	Se trata de adolescentes que buscan afirmar su propia identidad. Por eso se enfrentan con el profesorado	SÍ	NO
12.	Para tratar con este alumnado se necesitan habilidades socioemocionales, y no las he practicado	SÍ	NO
13.	Cuando salgo de dar clase a determinados grupos, la impotencia y frustración son mis emociones preponderantes	SÍ	NO
14.	Si quiero que este alumnado cambie y se comporte de otra forma, debo primero entenderles, aunque no apruebe lo que hacen	SÍ	NO
15.	No se consigue nada con castigarles, tienen muy baja autoestima y hay que ayudarles a que se valoren adecuadamente	SÍ	NO
16.	Con este alumnado ya sé "aguantar el tirón", y es muy raro que pierda los nervios	SÍ	NO

Una vez contestada esta reja de opinión, coméntala con tus compañeros y compañeras de equipo docente, departamento o claustro. Elaborad una lista de conclusiones que incluya propuestas de cambio y mejora.

3. ACTIVIDAD DE PROFUNDIZACIÓN

En tu centro estáis muy preocupados por hacer reflexionar al alumnado con conductas disruptivas sobre su conducta, las consecuencias que tiene y la valoración emocional que hacen de la misma. También queréis hacer un planteamiento similar con el profesorado que expulsa a alumnos/as de manera más habitual, buscando que, a partir de esta reflexión, cambie su manera de actuar. Diseña un modelo de ficha que recoja los aspectos importantes que, a tu juicio, deben ser objeto de reflexión por parte del alumnado y otra similar dirigida al profesorado. Discútelas con el resto de compañeros/as y, si te es posible, aplícala a situaciones concretas, valorando su utilidad y eficacia.

PARA SABER MÁS

CALVO, A. (2003): *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*, Madrid, Editorial EOS.

Se analizan a fondo las conductas disruptivas, destacando los diversos elementos presentes en ellas. Complementa en gran parte los análisis planteados en este capítulo, y sugiere líneas estratégicas para una respuesta adecuada a los mismos.

GALTUNG, J. (2002, 4ª edición): *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución*, Bilbao,

Gernika Gogoratuz

—, (2003): *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Bakeaz-Gernika Gogoratuz.
La mejor manera de saber más sobre los factores estructurales y culturales presentes en todo conflicto es leer directamente al propio autor. Los dos libros son muy recomendables, aunque el primero es ya muy difícil de encontrar.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2018): *Más escuela y menos aula*, Madrid, Ediciones Morata.
Tras realizar un amplio y profundo estudio histórico de la evolución de la escuela, el libro analiza el actual modelo de aula y sus repercusiones en la formación del alumnado, subrayando su inadecuación a las actuales necesidades educativas y a las nuevas posibilidades que abren las tecnologías de la información y comunicación. Libro sugerente, que hace pensar.

6

Las emociones en el aula

Somos seres emocionales, más que racionales, pero tratándose de profesores, con más motivo, pues el aula está permanentemente inundada de relaciones intensas y extensas, cargadas de emociones, de las que no nos podemos sustraer: en cualquier momento en un aula hay siete sonrisas, tres miradas despectivas, dos gestos de rechazo o cinco muestras de aceptación…

JOAN VAELLO

La lectura emocional del aula suele ser una de las habilidades socioemocionales menos trabajadas y desarrolladas en la formación inicial y permanente del profesorado y, sin embargo, es una de las competencias profesionales más necesarias para la práctica docente. Como hemos visto en capítulos anteriores, el aula es un lugar de relación, el proceso de aprendizaje tiene lugar a través de múltiples interacciones entre personas (alumnado, profesorado), que siempre están teñidas por colores emocionales concretos. Como señala el profesor Vaello, en clase siempre hay siete sonrisas o tres miradas despectivas o dos gestos de rechazo…

De ahí que desarrollar una buena competencia emocional sea clave para una buena gestión del aula, algo que la gran mayoría de profesores y profesoras hemos aprendido en la práctica, al entrar en el aula y empezar a trabajar con un grupo de veinte, veinticinco o treinta y más alumnos/as. Muchas veces, entusiasmados nosotros mismos por la importancia y validez de nuestra asignatura (si no fuera así, no la habríamos elegido), queremos transmitir el mismo entusiasmo a nuestro alumnado, olvidando que ellos y ellas pueden estar en una longitud de onda muy diferente. Saber leer su situación emocional, identificar las emociones que están viviendo, comprender cómo dichas emociones pueden favorecer o retrasar el proceso de aprendizaje, enseñar a regular las propias emociones, etc., son tareas fundamentales de la labor docente, que ningún

profesor o profesora puede dejar de lado.

Y el trabajo que se plantea es doble. No sólo se trata de "saber leer" emocionalmente al grupo y a cada alumno. Eso sólo es posible si, de manera previa, nosotros como profesores hemos llevado a cabo el mismo trabajo. Sólo a partir del conocimiento de nuestras propias emociones, de su papel, de la forma de regularlas, etc., podremos hacer lo mismo con nuestros alumnos.

¿QUÉ SON LAS EMOCIONES?

Imaginemos que vamos paseando por el campo y, de repente, medio tapada por las hojas que hay en el suelo, descubrimos que delante de nosotros hay una serpiente. ¿Qué hacemos? La gran mayoría daría un salto hacia atrás y saldría corriendo; tal vez, algunas personas utilizarían el bastón o el palo con el que van caminando para golpearla o lanzarla lejos. Y, también es posible que, mientras damos el salto atrás, antes de salir corriendo, cayéramos en la cuenta de que no se trataba de una serpiente, sino de un palo oscuro que, al estar medio tapado, nos había parecido una culebra. Nos reímos y seguimos nuestro camino.

Este suceso en el campo nos muestra el funcionamiento de nuestras emociones y su función vital para nuestra supervivencia. Ha tenido lugar un *acontecimiento*, la aparición de una serpiente. Al trasmitir esta visión a nuestro cerebro, automática y rápidamente se ha producido una *valoración* desde nuestro sistema límbico, indicándonos que puede haber un grave problema para nuestra supervivencia si nos pica la culebra. Se ha producido en nosotros una *reacción neurofisiológica*, (se eriza el vello, se acelera el corazón, etc.), una *reacción cognitiva* (es un peligro, hay que evitarlo) y una *reacción comportamental* (me preparo para huir y salir corriendo, o para atacarla…). El resultado es, por tanto, de una predisposición comportamental para actuar, bien huyendo o bien atacando. Sin embargo, de manera un poco más lenta, nuestra visión ha llegado también a la zona prefrontal de nuestro cerebro y este lo ha valorado de forma más adecuada, indicándonos que no hay ningún peligro, que sólo se trataba de un simple palo; y eso ha provocado nuestra risa e hilaridad.

Este mecanismo emocional y de regulación del comportamiento ha venido funcionando desde hace muchísimos años no sólo a escala de las personas humanas, sino también a escala de los animales. Y, gracias a él, ha sido posible la supervivencia ante los múltiples peligros que acechaban a los humanos, sea desde la naturaleza o desde otros animales. Huir ha sido una conducta inteligente, pues ha permitido la supervivencia y, tal vez en menor medida, también lo ha sido el atacar de frente al peligro, poniendo todos los recursos corporales necesarios al servicio de esta acción.

Este mismo mecanismo de supervivencia sigue activo hoy día y, aunque ha sido perfeccionado por la presencia de nuestra corteza prefrontal, sigue operando en muchas de nuestras reacciones y respuestas ante sucesos de la vida cotidiana. Podemos encontrar los mismos pasos y formas de actuación cuando, por ejemplo, un alumno empuja a otro

y este se revuelve y le da un puñetazo. O cuando una alumna, consciente de que ha estudiado mucho ese examen, recibe la calificación y con sorpresa comprueba que ha suspendido, reaccionando con malas caras, enfado y hasta insultos al profesor que le ha suspendido. O cuando una profesora culpa de un suceso que ha tenido lugar en el aula a un alumno que no ha tenido nada que ver y, a pesar de las protestas, le expulsa y sanciona por lo hecho, reaccionando este alumno de forma agresiva contra su profesora.

Concretando un poco más lo que son las emociones, el Diccionario de Neurociencia las define como

> Una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. Se acompaña de fenómenos neurovegetativos. El sistema límbico es parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de las conductas emocionales". También pueden definirse como "Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno.

De esta forma, a través de las emociones una persona evalúa un acontecimiento en función de un objetivo personal relevante, esta emoción le predispone a actuar y va acompañada de reacciones voluntarias e involuntarias. Se trata de fenómenos psicofisiológicos que representan modos eficaces de adaptación a ciertos cambios en función de las demandas ambientales.

Etimológicamente, la palabra emoción deriva de las palabras latinas "e" y "movere", mover desde dentro. Este origen etimológico pone de manifiesto que las emociones son, ante todo, un motor de la conducta, lo que predispone una respuesta en función de la valoración automática e inconsciente que hayamos hecho de un determinado acontecimiento. De ahí su fuerza y su enorme interés para la educación. Comparte etimología con otra palabra clave de cara a la educación, la motivación, de manera que ambas pueden considerarse distintas caras de la misma moneda, apuntando ambas en la misma dirección.

¿POR QUÉ SON IMPORTANTES LAS EMOCIONES?

Las emociones son importantes porque están conectadas con nuestras necesidades, nos informan del grado de satisfacción de las mismas y, sobre todo, de su adecuada atención u olvido. Las emociones nos informan de nuestro rumbo vital; si vamos en la dirección correcta hacia lo que queremos y necesitamos, nuestras emociones serán positivas y producirán en nosotros una sensación de bienestar. Si, por el contrario, nos alejamos de nuestros objetivos, nuestros indicadores emocionales emitirán señales negativas, aumentará nuestro malestar y tenderemos a cambiar el rumbo de nuestra actuación para enfocarla adecuadamente.

Las emociones nos informan de la satisfacción o desatención de nuestras necesidades. Centrémonos ahora en nuestros alumnos y alumnas. Pensemos, por ejemplo, en el alumno que nos interrumpe en clase y que "nos echa un pulso" a ver quién

queda por encima del otro. Una respuesta muy habitual suele ser la de aplicar las normas vigentes, considerar que su conducta no es correcta y, en consecuencia, aplicarle la sanción prevista en el reglamento: por ejemplo, una expulsión de cinco días por haberle faltado gravemente el respeto a una profesora.

Un análisis emocional de esta situación nos hace ver este conflicto con otros ojos: ¿qué necesidad no cubierta está poniendo de manifiesto este alumno? ¿Por qué se está comportando de esta manera? Si consideramos su historia personal, tal vez podamos comprobar que se trata de un alumno que ya ha repetido una vez y que, a pesar de ello, sigue arrastrando asignaturas pendientes de cursos anteriores. Su necesidad de éxito y de afirmación personal no está siendo cubierta y, probablemente por eso, aprovechará cualquier ocasión que pueda para demostrarse a sí mismo y a sus compañeros/as que es una persona capaz y que puede hacerse valer. ¿Qué mejor ocasión que enfrentarse a la profesora, "echarle un pulso" y demostrar ante el resto de la clase lo fuerte que es, atreviéndose a llevarle la contraria y hacerle perder los nervios a esta profesora?

Maslow nos ejemplificó en su famosa pirámide (figura 6.1.) cómo las necesidades humanas son comunes a las personas y cómo entre ellas existe una jerarquía. En la base de la pirámide situó las necesidades fisiológicas y de supervivencia (comida, bebida, sueño…); a continuación, las necesidades de seguridad (entorno seguro y acogedor, sin peligros, protección…), después las necesidades sociales (pertenencia a un grupo, ser acogido por los demás, valoración de los otros…), tras ellas las necesidades de estima (propia valoración, autoaprecio…) y, por último, las necesidades de autorrealización (proyecto propio de vida, logros personales…).

No siempre tenemos en cuenta las necesidades de nuestro alumnado ni les prestamos suficiente atención a las mismas. Pensemos, por ejemplo, en algunos hechos recientes, originados por la crisis económica que ha afectado brutalmente a muchos de nuestros alumnos y alumnas. Ha habido bastantes casos, y todos hemos conocido alguno, en los que los chicos y chicas sólo tenían asegurada una comida al día, la que podían hacer en el comedor del colegio gracias, muchas veces, a una beca municipal o de alguna ONG. ¿Cómo podíamos pedirles que se esforzaran y trabajaran determinados aprendizajes, si ni siquiera tenían claro si iban a comer ese día? O, cambiando el tema, ¿cómo van a estar a gusto y van a trabajar adecuadamente los chicos y chicas que sufren acoso escolar, cuando sus necesidades de seguridad y de pertenencia a un grupo social están pisoteadas y no son respetadas?

Figura 6.1. *Pirámide de Maslow.*

Como ya se ha señalado, tres son las principales necesidades que plantean los niños/as y adolescentes: en primer lugar, la *necesidad de seguridad*, de desterrar el miedo a las agresiones y desprecios, el encontrarse a salvo de riesgos y peligros. En segundo lugar, las *necesidades de pertenencia*, de formar parte de un grupo, que les lleva en numerosas ocasiones a enfrentarse con su propia familia para lograr la aceptación de sus iguales. Y, por último, la *necesidad de tener éxito*, de experimentar su valía; se trata de una época de su vida, especialmente en la adolescencia, en la que tienen que demostrar que valen, que buscan su propia afirmación, encontrar su propio sitio y lugar.

Pero no siempre atendemos estas necesidades. Unas veces, porque nuestros pensamientos siguen centrados de manera exclusiva en lo académico, otras porque nuestra cultura acrítica nos lleva a repetir lo que hicieron con nosotros/as cuando éramos jóvenes; así exigimos mucho al principio para luego ir levantando la mano, o suspendemos masivamente pensando que es la forma más adecuada de interesarlos en nuestra materia. Y, cuando los sancionamos y expulsamos unos días, no trabajamos para nada las emociones subyacentes de estos alumnos/as, les esperamos con los mismos planteamientos que había cuando los sancionamos; no es de extrañar que, al no haber actuado sobre las emociones ni cambiado las condiciones, estos comportamientos vuelvan a producirse una y otra vez.

Podemos, por tanto, afirmar que las emociones son información valiosa que se nos transmite, y que podemos intentar olvidarlas o ignorarlas, pero que esto no va a funcionar. También podemos intentar ocultarlas, pero terminan saliendo a la luz aprovechando cualquier resquicio. Nos transmiten información muy importante sobre nosotros mismos y sobre nuestro alumnado, y no podemos permitirnos el lujo de prescindir de toda esta información.

A la vez, las emociones nos mueven, nos empujan a actuar y a vivir, a aprovechar lo mejor posible nuestro entorno. Las emociones nos guían, nos dan luz, iluminan nuestros planes de acción. También facilitan, como veremos, la memoria de los sucesos y

procesos de nuestra vida, están en la base de nuestro razonamiento y del proceso de toma de decisiones. Están también en la base de los procesos de atención y de curiosidad, que son la puerta de entrada del aprendizaje. De ahí el interés por conocerlos y aprovecharlos al máximo en nuestro trabajo profesional docente.

Resulta imposible desarrollar un razonamiento y comportamiento correctos si no hemos aprendido a regular y dirigir nuestras emociones, trabajo que nos ocupará todo un capítulo. Nuestra mente está siempre en un determinado "estado emocional" de interpretación y valoración de las conductas y son una guía fundamental para nuestro comportamiento. Son la base imprescindible para nuestro desarrollo moral y debemos aprender a gestionar bien los procesos emocionales si queremos adaptarnos y desarrollar todas nuestras posibilidades en el entorno en el que estamos.

Tres son las funciones principales de las emociones que, a modo de resumen, podemos considerar para finalizar este apartado:

- *Función adaptativa*, ya que preparan a nuestro organismo para la conducta que nos parece más adecuada a cada situación.
- *Función motivacional*, ya que activan la conducta dirigiéndonos hacia una meta positiva, o a evitar algo negativo y desagradable.
- *Función social*, ya que transmiten información al grupo de cómo se encuentra una persona, permitiendo de esta forma que los demás se anticipen a dicha conducta y se adapten a ella.

Por todas estas razones, merece la pena trabajar y conocer a fondo el mundo de las necesidades, ya que va a ser una herramienta fundamental para nuestra tarea profesional como docentes.

Las emociones son, sobre todo, información acerca de las necesidades que vive una persona (profesor/a, alumno/a) y de la forma en que se están atendiendo las mismas. No pueden ignorarse ni menospreciarse; por el contrario, es necesario aprovecharlas al máximo

TIPOS DE EMOCIONES

¿Qué emociones podemos encontrar en nuestra aula? ¿Cuáles son las más frecuentes? Son muchas y con matices muy variados. Veíamos en el capítulo anterior cómo las emociones forman parte del factor cultural, invisible a primera vista, pero condicionante de muchas de las respuestas a las conductas disruptivas, y señalábamos las más frecuentes entre el profesorado (enfado, rabia, ira, ansiedad, inseguridad, temor, angustia, desánimo …) y entre el alumnado (aburrimiento, enfado, impotencia, agresividad …).

Al inicio de la tarea docente, me hubiera gustado saber más sobre el papel que

desempeñan las emociones y sobre las diferentes clases de emociones.

Suelen distinguir lo expertos (figura 6.2) entre emociones primarias y secundarias, siendo las primarias, también llamadas básicas, emociones presentes en todas las personas con independencia de su origen social o cultural. Se trata de reacciones afectivas innatas, directamente relacionadas con la evolución y la adaptación. La alegría, el miedo, la ira, tristeza, asco y sorpresa suelen considerarse las principales emociones primarias o básicas.

Por el contrario, las emociones secundarias se derivan de las primarias y son producto del desarrollo cognitivo, la conciencia y desarrollo de la identidad personal y del proceso de socialización. Estas emociones secundarias pueden desarrollarse a través del ámbito interpersonal, de las relaciones interpersonales con las personas más relevantes de nuestro entorno más próximo. Pueden también originarse en el ámbito social, como sentimientos o emociones aprendidos en distintos grupos sociales de pertenencia o de referencia o a los que se desea pertenecer. Y también pueden originarse en el ámbito cultural, a partir de los valores, creencias, normas o información dominantes en la cultura de esa persona. La vergüenza, culpa o el orgullo son ejemplos de estas emociones secundarias.

Protoemociones	Bienestar	Malestar		
Emociones *básicas*	Alegría	Miedo	Ira	Tristeza
Emociones cognitivas *primarias*	Buen humor Satisfacción	Amenaza Angustia	Disgusto Frustración	Decepción Abatimiento
Emociones cognitivas *secundarias*	Amor Suerte	Vergüenza Celos Envidia	Cólera Desprecio	Luto

Figura 6.2. *Taxonomía de los sentimientos (ejemplo tomado de R. Bisquerra, en el curso de "Formación de formadores para la convivencia", impartido en el MEC el año 2008).*

Tanto las emociones primarias como las secundarias pueden ser clasificadas en función de un criterio, su aportación al bienestar o malestar de una persona. Hay emociones que producen bienestar porque expresan y son resultado de una evaluación favorable respecto del logro de nuestro bienestar, como la alegría, amor, afecto, alivio, tranquilidad, satisfacción o confianza. Otras, por el contrario, son resultado y expresan una evaluación desfavorable de cara al bienestar de la persona, percibiendo el suceso o acontecimiento como una amenaza, pérdida o frustración; así aparecen el miedo, rabia, tristeza, culpa, envidia, celos o disgusto.

Emociones primarias

Desarrollando un poco más estos planteamientos, estas son las *emociones primarias* que todo profesor o profesora debe conocer, aprender a identificar y saber de sus efectos y

consecuencias. En concreto:

- ***Alegría***, afecto, interés, bienestar, satisfacción, placer: ante muchas de las situaciones que los alumnos y alumnas viven en el aula y en el centro, experiencias muy positivas que hacen que, para muchos, la etapa en el colegio o instituto sea una de las más valoradas y recordadas. Supone una evaluación positiva cuando aparece un beneficio personal, se consigue un deseo o se han cumplido las expectativas o proyectos. Aumenta la predisposición para la interacción, la capacidad de disfrutar, genera actitudes positivas y favorece los procesos cognitivos. Aparece con muchos matices, como dicha, optimismo, bienestar, satisfacción, entusiasmo, alborozo, gozo, disfrute, ilusión…
- ***Miedo***, desasosiego, temor. Abarca muchas situaciones, desde la exclusión y el acoso por parte de los iguales al miedo al suspenso o a malos resultados. Su función es proteger, identificar amenazas para el propio bienestar y preparar la respuesta adecuada. Los estímulos del miedo pueden ser naturales o aprendidos y encierran un potencial energético enorme. Suele estar presente en muchos de los conflictos y en la quiebra de la convivencia, de ahí la importancia de conocerlo y regularlo. Se puede manifestar como amenaza, temor, intimidación, inseguridad, pavor, desasosiego, espanto, terror, pánico, aprehensión, etc.
- ***Ira***, rabia, irritabilidad, enfado, tensión, rechazo, enojo, impotencia, indignación: ante sucesos no previstos ni deseados por ese alumno/a, por muy justos o razonables que le puedan parecer al profesorado o a otras personas. Se evalúa la situación como algo frustrante, un daño o una ofensa. Su función es la autodefensa, eliminar obstáculos que no dejan alcanzar los propios objetivos. Moviliza también una gran cantidad de energía, sirve para la lucha contra lo que no está bien, contra lo que es injusto. Se puede manifestar también como enfado, irritación, hostilidad, cólera, despecho, rabia, resentimiento, furia…
- ***Tristeza***, disgusto, pesar, decepción, pesimismo: ante los resultados académicos obtenidos o determinadas relaciones interpersonales frustradas. Una pérdida, una desgracia, una contrariedad que impide que consiga mis propósitos hacen aparecer este sentimiento. Asociada a la pérdida, permite elaborar dicha pérdida, reservar energía y reducir la actividad. Suele acompañarse de deseo de alejarse, de aislamiento y de pasividad. La expresión de tristeza puede generar en otras personas empatía, apoyo y ayuda, y sirve para reforzar los lazos sociales. Puede manifestarse también como desánimo, nostalgia, amargura, dolor, abandono, melancolía, decepción, pena, desgana, etc.
- ***Ansiedad***, stress, angustia, nerviosismo, inseguridad: ante un examen o una prueba final, o ante una decisión que debe tomar el propio profesor/a o la dirección del centro. Muy frecuente entre nuestros alumnos, especial-mente cuando en el centro educativo predomina un enfoque competitivo, de fomento de la excelencia con olvido de la equidad y del alumnado más necesitado. Tiene gran incidencia en los resultados que obtienen los alumno/as, de ahí la

importancia de su reconocimiento y regulación.

- ***Asco***: percepción de algo nocivo o dañino. Produce respuestas de escape a situaciones que producen daño o son perjudiciales para la salud. Su función es mostrar que no podemos aceptar algo, que debemos rechazar algo que no nos conviene. Provoca aversión física, psicológica o moral. Puede manifestarse como desprecio, aversión, aprensión, repudio, repugnancia, rechazo, desagrado, grima, repelús, insensibilidad, etc. Muy frecuente en las reacciones habituales de algunos/as estudiantes.
- ***Sorpresa***: se produce por la aparición de algo inesperado, desconocido o nuevo. Facilita la exploración, focaliza la atención sobre la situación novedosa y nos prepara para reaccionar. Produce conductas de interés y promueve el aprendizaje. Su mensaje básico es "¡Cuidado, preste atención, atienda a esto inesperado, atienda lo importante!". Puede ser un sentimiento positivo o negativo. Se puede manifestar también como curiosidad, asombro, sobresalto, desconcierto, extrañeza, admiración, perplejidad, pasmo…

Emociones secundarias

La misma descripción debe hacerse respecto de las *emociones secundarias* y complejas, resultado de la mezcla de varias emociones primarias y de la experiencia personal y social de cada persona. Es oportuno identificar las más habituales entre el alumnado o en mí mismo, y describirlas de manera adecuada para poder aprovechar todo su potencial. A título de ejemplo, podemos señalar las siguientes:

- ***vergüenza***: emoción que surge ante la posibilidad de que los demás contemplen alguna mala acción hecha por el sujeto, alguna falta o carencia, algo que debería permanecer oculto. Suele ir acompañada de un deseo de huida o de ocultación. Su función es la de proteger al yo, la intimidad, proteger el autoconcepto. Puede manifestarse como bochorno, culpabilidad, abatimiento, arrepentimiento, aflicción, apuro, corte, pudor…
- ***Culpa***: sentimiento negativo de malestar y pesar provocado por la evaluación de un comportamiento propio como algo malo y que ha causado daño. Supone una desaprobación de nosotros mismos como responsables de haber hecho algo mal. Su función principal es la de motivar para la reparación del daño, ayuda a reparar las conductas interpersonales evitando hacer e impulsando a reparar las conductas perjudiciales a esta relación. Puede manifestarse como pesar, arrepentimiento, contrición, remordimiento…
- ***Orgullo***: pone de manifiesto la evaluación positiva de uno mismo o de una acción concreta en relación con una meta o una norma. Implica satisfacción y alegría, fortalece la autoestima y el bienestar subjetivo y motiva nuevos comportamientos similares. Muy diferente del engreimiento, exageración injustificada del orgullo y de la autoestima. Se manifiesta también como

autoestima, pundonor, seguridad, satisfacción, dignidad…

OTRAS CARACTERÍSTICAS DE LAS EMOCIONES

Se podría seguir enumerando otras emociones, pero tal vez resulte de mayor interés una aproximación a las mismas que permita un análisis más completo y una clasificación útil para lo que sucede en el aula.

Una de las primeras cuestiones que se plantea toda persona que se acerca a este tema hace referencia a las posibles distinciones entre emociones, sentimientos y estados emocionales. Dejando de lado las precisiones más científicas, desde el punto de vista educativo interesa subrayar que las diferencias entre ellas vienen determinadas por la duración temporal de ese fenómeno y por la intervención o no de la cognición en la interpretación del fenómeno emocional. Así, las emociones son breves y "sólo emotivas", sin intervención de la corteza prefrontal. Cuando tienen mayor duración y son leídas e interpretadas cognitivamente, estamos ya ante sentimientos. Por último, la permanencia en el tiempo, junto con una alta interpretación cognitiva, caracterizan a los estados emocionales.

Distinguir entre estas tres manifestaciones emocionales puede ser de gran interés para el profesorado, ya que no es lo mismo una reacción emocional inmediata que un estado más duradero; y la respuesta a ambos necesariamente tiene que ser muy diferente.

Todo esto nos lleva a una primera aproximación a lo que es la **inteligencia emocional** y su utilidad para el profesorado. La inteligencia emocional es la capacidad para identificar, reconocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás. Con otras palabras, aprender a ver algo más en las conductas propias y en las de nuestros alumnos y alumnas, más allá de su conformidad o no con las normas existentes y con las expectativas sociales acerca de la mejor conducta en el centro, de manera que sea posible comprender en profundidad las razones ocultas que están detrás de determinados comportamientos. Desarrollar la inteligencia emocional supone reforzar la capacidad para armonizar lo emocional y lo cognitivo, atender, comprender, controlar y expresar nuestras emociones, y conseguir así que nuestras relaciones humanas sean eficaces y útiles y tengan repercusiones positivas para nosotros, para los demás y para el entorno.

Se puede decir que desarrollar la inteligencia emocional implica llevar a cabo una doble tarea, *trabajar las* emociones y *trabajar desde* las emociones. Se trata de *trabajar el aprendizaje emocional en la vida diaria* y llevar a cabo un aprendizaje que, lamentablemente, no siempre hemos podido realizar en nuestro proceso educativo o profesional. Este aprendizaje debe plantearse de cara a uno mismo y de cara a su enseñanza con el resto del alumnado. Sin haber desarrollado el aprendizaje personal difícilmente podremos plantearnos llevarlo a cabo con los alumnos y alumnas; no hay que olvidar que nadie da lo que no tiene y que, como se verá, es el modelado una de las técnicas fundamentales para el desarrollo de la inteligencia emocional.

Volviendo a las emociones básicas, es preciso recordar la enorme riqueza y variedad

de matices que expresan cada una de ellas, matices que es preciso reconocer y saber identificar. Recordemos que cada una de ellas aparece como evaluación de una situación concreta y determinada, y que cada una de ellas aporta también una determinada línea de acción que debemos seguir. En concreto, describiendo brevemente las emociones básicas, podemos ver la siguiente descripción.

Dos son las dimensiones que, sea en las emociones primarias o en las secundarias, deben tenerse en cuenta. En primer lugar, su *intensidad*, su nivel de activación (arousal), que puede ser muy bajo y débil, sin apenas capacidad de movilización, o puede ser muy fuerte e intenso, con una gran influencia casi irresistible sobre la conducta de una persona. Gran parte de las manifestaciones emocionales recogidas en la descripción hecha se diferencian entre sí por la intensidad con la que aparece una determinada emoción (ver Marina y Válgoma, 2002). En segundo lugar, debe tenerse en cuenta la *valoración de las situaciones* en las que estas emociones están presentes y si las mismas se consideran vinculadas al bienestar o, por el contrario, indican malestar y alejamiento de la satisfacción de las necesidades de una persona. Juntando ambos criterios, puede establecerse una clasificación de conjunto de todas las emociones, como muestra la figura 6.3 (tomado de P. F. Berrocal, 2007).

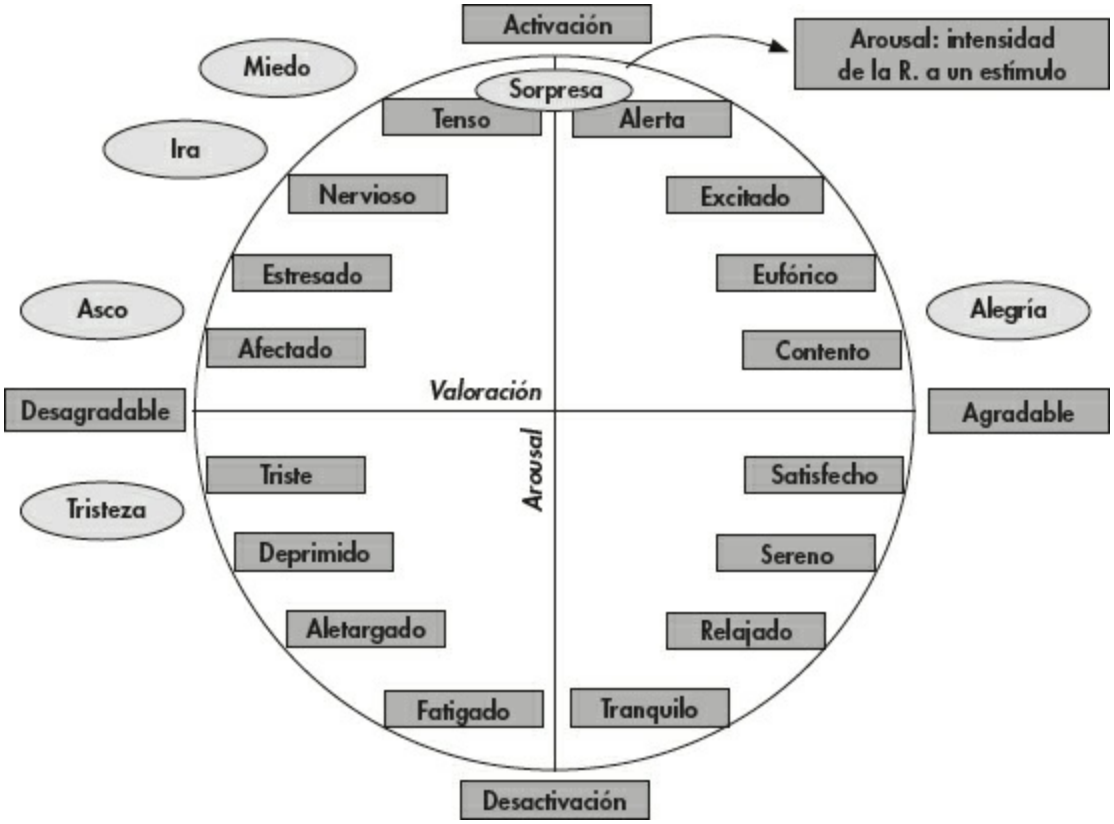


Figura 6.3. *Clasificación de las emociones.*

Todas las emociones son necesarias y, aunque algunas de ellas aparezcan vinculadas con el malestar y sean una indicación del mismo, nos informan de cosas que no van bien y que es necesario cambiar. Por su parte, las emociones asociadas con el bienestar nos

hacen sentir bien y amplían nuestro repertorio de pensamientos y de acciones. Nos hacen más creativos, resistentes e integrados.

También es preciso tener en cuenta la relación existente entre las emociones y los pensamientos. Las emociones pueden facilitar e inducir determinados pensamientos de forma que, mientras no se cambien esas emociones o se modifique el estado emocional, difícilmente podremos conseguir que una persona piense en otra cosa. Se trata de algo constatado diariamente en clase cuando, por ejemplo, vemos que un alumno concreto que va bastante bien y, de repente, empieza a ir mal y cambia su actitud por completo. Cuando averiguamos qué le está pasando, comprobamos en más de una ocasión que ha surgido en su familia un problema importante de salud que afecta al padre o a la madre y que le tiene completamente atrapado, impidiendo claramente que pueda centrarse en otras cosas.

Pero, a la vez, podemos ver que son precisamente los pensamientos el instrumento que nos puede servir para modificar y regular estos sentimientos, rompiendo el automatismo emoción-respuesta-pensamiento. Se tratará en profundidad de este tema al hablar de la regulación y dirección emocional, haciendo ver que, aunque mi emoción de ira me pueda llevar espontáneamente a una respuesta violenta, el pensamiento puede romper esa conexión introduciendo otra valoración diferente o proponiendo conductas distintas no violentas.

Debemos comprender y entender las emociones en nuestra tarea como profesores y profesoras, ya que las emociones son imprescindibles para el aprendizaje. Aprender es un proceso que implica tanto a nuestra mente como a nuestras emociones. Si entrenamos nuestras capacidades cognitivas (atención, concentración memoria…), mejoraremos nuestro aprendizaje. Pero si conocemos y potenciamos ciertas emociones, especialmente las vinculadas con el bienestar, conseguiremos también potenciar el aprendizaje, nuestro y del alumnado. Se rompe de esta forma el círculo vicioso, no tengo confianza/no tengo ganas de estudiar/no estudio/no tengo buenas estrategias de estudio/ saco malas notas, por lo que, nuevamente no tengo confianza, etc. Por el contrario, puedo reforzar la confianza en mí mismo/tengo ganas de aprender/ estudio y tengo mis rutinas/tengo estrategias/apruebo y sigo adelante, con lo que, de nuevo tengo confianza en mí mismo, etc.

Y no se puede olvidar lo que decía Goethe, “sólo se aprende lo que se ama”. Más adelante se volverá sobre este punto.

CONCLUSIÓN
EL PROFESOR O PROFESORA COMO LÍDERES EMOCIONALES

Los elementos emocionales son imprescindibles en las relaciones humanas y mucho más en nuestro trabajo como docentes, ya que este sólo es posible a través de la relación e interacción con el grupo de alumnos y alumnas. No podemos olvidar que las personas trabajan mejor cuanto mejor se sienten, y que, sin un correcto enfoque emocional, en

nuestra clase podremos mandar y ordenar, pero difícilmente podremos dirigir e impulsar la formación de nuestro alumnado.

Para convertirse en líder emocional, un profesor debe valorar sus propias emociones y las emociones que presentan sus alumnos y alumnas. Es necesario caer en la cuenta e identificar qué emociones se están viviendo y, en función de ellas, tener en cuenta cómo nos vamos a comportar nosotros o cómo se van a comportar los alumnos/as según cuáles sean dichas emociones.

Debemos, por tanto, aprender a nombrar e identificar las emociones y descubrir cuál es la necesidad que se está manifestando a través de ellas, aprovechando todo el potencial informativo que encierran las emociones. Debemos, igualmente, tener en cuenta todo el proceso emocional característico de los humanos, y el papel que nuestros pensamientos juegan en la identificación, explicación y regulación de estas emociones.

Dos elementos son clave en las emociones y ambos deben tenerse en cuenta: en primer lugar, la intensidad de una determinada emoción o, lo que es lo mismo, su fuerza y nivel de activación. No es lo mismo un ligero enfado o disgusto que puede tener un determinado alumno, ante una calificación o un comentario que hayamos hecho, que la ira intensa que le lleva a perder los nervios, insultar o faltar gravemente al profesor e, incluso, causar daños materiales en las instalaciones. En segundo lugar, no olvidar que las emociones son valoraciones que hacen los sujetos de las situaciones concretas que les está tocando vivir, valoraciones que expresan la importancia que para ellos o ellas tienen esos sucesos. Es necesario aceptarlas tal cual, como son, sin introducir en las mismas ningún tipo de juicio. Ya llegará el momento para ello, pero, mientras tanto, es preciso tomar nota exacta de lo que está viviendo para comprenderlo y actuar en consecuencia.

Como profesores y profesoras que, de alguna manera, dirigimos y estimulamos los aprendizajes de nuestro alumnado, debemos aprender a leer en las personas e identificar sus emociones, ya que contienen datos e información importantísima para nosotros.

Debemos aprender a utilizar las emociones, teniendo el estado de ánimo adecuado para la tarea que queremos realizar y desarrollando ese estado de ánimo también en nuestro alumnado.

Es necesario saber comprender las emociones, para entender las causas subyacentes a las mismas, predecir la evolución del comportamiento e incidir eficazmente sobre el mismo.

Por último, debemos aprender a manejar y regular las emociones, incorporándolas a nuestro pensamiento y aprendiendo a utilizarlas de la manera más adecuada.

Para ser líderes emocionales, son imprescindibles tres pasos: percibir las emociones de la otra persona, tener en cuenta cómo se está sintiendo o se puede sentir y tener en cuenta cómo es probable que se comporte en función de sus emociones. Podemos entrenarnos diariamente para convertirnos en expertos emocionales y, para ello, es posible empezar todos los días nuestro trabajo, nuestras clases, respondiendo a dos preguntas:

- ¿Desde qué emoción me relaciono yo con la otra persona?

_ ¿Cómo puedo introducir inteligencia emocional entre lo que pasa/los estímulos que me llegan, y mi respuesta y mi comportamiento?

******

EN LA PRÁCTICA

1. ANÁLISIS EMOCIONAL DE LO QUE SUCEDE EN TU AULA

Escoge uno de los grupos a los que das clase y selecciona a lo largo de la semana tres o cuatro hechos que tengan lugar en ella. Analízalos conforme a las siguientes pautas:

- Acontecimiento: breve descripción de lo que ha pasado.
- Emociones y sentimientos: los tuyos propios y los de tus alumnos y alumnas, así como de otras personas, si las hubiera.
- Pensamientos: las interpretaciones racionales que tú o tus alumnos/as hacen de lo que está pasando en el aula.
- Las conductas que pones en marcha como respuesta a dicho acontecimiento, y las conductas que ponen en marcha los alumnos y alumnas.

Puedes hacer una breve valoración de lo que ha pasado y revisar si, a la luz de lo visto sobre las emociones en este capítulo, debería actuar de otra forma diferente.
Puedes comentarlo con algún compañero/a de tu equipo docente, si lo consideras oportuno o plantear cambios que consideres necesarios en la sesión de evaluación.

2. ANÁLISIS DE UNA SITUACIÓN DE ACOSO ENTRE IGUALES

Si se ha producido alguna situación de acoso entre iguales en tu centro, analízala desde el punto de vista de las emociones, conforme al cuadro de más abajo. Si no se ha producido ninguna, puedes buscar alguna de otro lugar o que haya tenido repercusión en la prensa y hacer el mismo análisis.
No suele ser un análisis frecuente, más bien se analizan otros aspectos. Pero es de gran interés llevarlo a cabo y profundizar en alguna de las emociones presentes en estas situaciones.

SENTIMIENTOS DE LAS VÍCTIMAS		

SENTIMIENTOS DE LOS AGRESORES		
SENTIMIENTOS DE LOS ESPECTADORES		

3. ESTUDIO Y CLASIFICACIÓN DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

Completa la siguiente tabla, clasificando las emociones en la correspondiente familia emocional. Puedes ayudarte para ello del libro Diccionario de los sentimientos (Marina y Válgoma, 2002), antes citado, o de cualquier otro libro citado en el apartado "Para saber más".

Tristeza	
Enfado	
Asco	
Alegría	
Sorpresa	
Miedo	
Orgullo	
Empatía	
Ansiedad	
vergüenza	

PARA SABER MÁS

BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, CissPraxis.

— (2003): *Educación emocional: programa para la educación primaria*, Barcelona, CissPraxis.

— (2008): *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*, Madrid, Wolters Kluwer.

— (2009): *Psicopedagogía de las emociones*, Madrid, Síntesis.

—, PÉREZ, J. C. Y GARCÍA, E. (2015): *Inteligencia emocional en educación*, Madrid, Síntesis.
Cualquiera de estos libros muestra una visión amplia de la importancia de la educación emocional, las razones para trabajarla, la forma de hacerlo en función de la etapa educativa y aplicaciones concretas para su desarrollo. Muy recomendables todas las obras de este autor.

FERNÁNDEZ BERROCAL, P. Y RAMOS DÍAZ, N. (2002): *Corazones inteligentes*, Barcelona, Kairós.

—, (2007): *Desarrolla tu inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
Se trata de dos libros de introducción a la Inteligencia Emocional muy prácticos y asequibles. El primero de ellos describe las distintas emociones y su aplicación a diferentes ámbitos de la vida. El segundo presenta una serie de ejercicios para tomar conciencia de la propia inteligencia emocional y ver cómo puede reforzarse y desarrollarse. Muy buena introducción a la inteligencia emocional.

7

¿Por qué no quieren estudiar? El papel de la motivación

Todo ser humano tiende por naturaleza al saber.
ARISTÓTELES

El legado más importante de la educación consiste en fomentar en los jóvenes la voluntad de aprender y de seguir aprendiendo toda la vida.
COVINGTON

Apuntaba en el capítulo anterior cómo las palabras "emociones" y "motivación" comparten un mismo origen etimológico, la palabra latina "*motus*", movimiento. Si las emociones predisponían para la acción, la motivación viene a ser el motor que inicia y mantiene la acción; en el caso de los alumnos y alumnas, su motivación va a ser la energía de toda su actividad, dirigida al aprendizaje o, por el contrario, opuesta al mismo. Por todo ello, es lógico que, tras considerar la importancia de las emociones en la gestión del aula, nos planteemos ahora el papel de la motivación.

Puede decirse que la falta de motivación por parte del alumnado es una de las mayores preocupaciones que tiene actualmente el profesorado: "no les interesa lo que explico", "no tienen ganas de estudiar", "apenas se esfuerzan en mi materia", etc.; así podríamos seguir recogiendo muchas opiniones de profesores y profesoras, reflejo de su impresión en el día a día de las aulas.

¿Es esto realmente cierto? ¿Cómo puedo analizar y conocer mejor la motivación de mi alumnado? ¿Qué puedo hacer para su mejora? ¿Está motivado el profesorado o, por el contrario, cada vez son más frecuentes los casos de "burn- out", de profesores/as quemados, que abandonarían con gusto su profesión? Y, en definitiva, ¿qué me hubiera

gustado saber sobre la motivación cuando empecé a dar clase? Son algunas de las preguntas que vamos a reflexionar en este capítulo.

¿ESTÁN REALMENTE DESMOTIVADOS LOS ALUMNOS Y ALUMNAS?

Uno de los grandes éxitos sociales de nuestro tiempo ha sido la extensión del derecho a la educación hasta los dieciséis años, garantizando la escolarización real de todos los alumnos/as con independencia de factores geográficos, familiares, económicos o sociales. Sin embargo, junto con este gran avance, surge inmediatamente un nuevo problema: la motivación del alumnado por aprender es, aparentemente, cada día más baja. Y, de ahí, la pregunta: ¿qué podemos hacer para que los alumnos y alumnas se interesen en aprender lo que les queremos enseñar?

Cualquier persona que haya dado clase a alumnos/s de los últimos cursos de Primaria o de Secundaria sabe que hay dos preguntas que le hacen muy frecuentemente sus alumnos: la primera, "¿profe, esto entra para examen?" Si contestas que no, ya sabes que lo normal es que ese tema o parte del tema no lo estudien. La segunda pregunta es, "profe, ¿esto para qué sirve?" La falta de significado y de utilidad de lo que estamos explicando, muy alejado de los intereses y preocupaciones de nuestros alumnos/as, hace que estos pierdan el interés, no le concedan importancia desde su punto de vista y, por ello, el aprendizaje no sea de gran calidad.

Esta impresión que tenemos los profesores y profesoras ha sido confirmada de manera más sistemática y científica. Citaba en el capítulo 5º el estudio llevado a cabo en el año 2008 por el Observatorio Estatal de la Convivencia[9], que señalaba que un 34,5% del alumnado decía no entender lo que los profesores explicaban en clase y un 67,7% que los profesores no conseguían que sus clases fueran interesantes para los alumnos y alumnas. Sin embargo, los profesores estaban convencidos de lo contrario, que explicaban de forma que pudieran entenderlos (99,3%), y que lograban que sus clases fueran interesantes (79,0%). ¿Cómo explicar esta clara discrepancia?

Conseguir el interés del alumnado y mejorar su motivación son, así, dos tareas prioritarias y preferentes en el trabajo del profesorado. Como señalaba Pennac (2008: 223), tenemos una idea equivocada del alumno; pensamos que el más habitual es el predispuesto a aprender, el que nos atiende y no da problemas. Sin embargo, "la prudencia pedagógica debería representarnos al zoquete como al alumno más normal: el que justifica plenamente la función del profesor puesto que debemos enseñárselo todo, comenzando por la necesidad misma de aprender".

Sabemos que un alumno o alumna están motivados cuando tienen interés y realizan las tareas que se les encomiendan, cuando hay esfuerzo por su parte y se concentran en su trabajo, cuando se encuentran satisfechos con lo que hacen y, sobre todo, cuando esta actitud se mantiene a lo largo de los días y del curso, no siendo sólo una actitud pasajera y temporal. La pregunta que surge de inmediato es la de cómo se pueden lograr estas actitudes, qué hay que hacer para conseguir que desarrollen otras formas de abordar el

trabajo.

Una de las afirmaciones que más comúnmente se oyen al profesorado es la que dice que el alumnado no tiene motivación, que no está motivado. ¿Es esto cierto?

Muchas veces hemos visto a alumnos/as, bastantes desconectados de nuestras materias y del curso, pero que se interesan y están muy activos en las redes sociales, que están muy motivados en relación con un deporte concreto, pero no para nuestra asignatura o para el aprendizaje escolar.

La psicología nos muestra que toda actividad humana está motivada, que no existen acciones que no respondan a una motivación. "Toda conducta humana está motivada. Aun cuando un alumno decide sentarse cómodamente y 'no hacer nada', 'pasar', está guiado por un motivo, precisamente desea hacer eso, 'nada'… normalmente no es que no estén motivados, que no se muevan en absoluto, sino que se mueven por cosas diferentes y en direcciones distintas a las que pretende el contexto escolar. El problema reside entonces en conseguir despertar su motivación, ofrecerles 'motivos' para que estén dispuestos a hacer lo que les exigen en la escuela" (Rodríguez y Luca de Tena, 2001: 23-24).

Por tanto, para abordar correctamente la motivación de nuestro alumnado es preciso partir de que nuestros alumnos/as sí que están motivados; que están hipermotivados. El problema de la motivación en la escuela es más bien un conflicto de motivos, una competencia de motivos. Y, en demasiadas ocasiones, los motivos para el trabajo escolar resultan mucho menos atractivos que los motivos que les llevan a realizar otras actividades diferentes.

Enfocar así la motivación nos llevará a buscar el camino adecuado: hacer más atractiva nuestra oferta, vincularla con los intereses y con lo que les gusta, darles motivos eficaces para que hagan aquello que, de entrada, no les acaba de gustar o satisfacer.

Los profesores y profesoras no tenemos por costumbre preguntarnos y averiguar las motivaciones hacia el estudio que tiene nuestro alumnado, nadie nos ha enseñado a hacerlo. Por eso, es frecuente limitarse a reconocer el hecho ("no están motivados"), sin analizar los factores que pueden estar produciendo dicha falta o conflicto de motivación.

Para entender su situación, hay *cuatro preguntas imprescindibles*:

- Los **objetivos** de la actividad: ¿para qué la voy a hacer?
- Las **consecuencias**: ¿qué voy a conseguir con esa actividad?
- Las **expectativas**: ¿seré capaz de hacerlo y conseguirlo?
- La **valoración del esfuerzo**: ¿merece la pena lo que he de hacer?

Para la comprensión de estas preguntas, podemos partir de un *estudio de caso* "La historia de Juan", ya recogido en otro libro (Uruñuela, 2016: 53). Gran parte del profesorado estará de acuerdo en que situaciones similares se dan con cierta frecuencia en los centros.

La historia de Juan

Juan es un alumno a punto de cumplir los diecisiete años y que cursa 3º de la ESO. Ha repetido primero y segundo de Secundaria, y tiene grandes dificultades para la lectura comprensiva y para las operaciones matemáticas algo complejas. Ha pasado a tercero por imperativo legal, ya que ha agotado las dos posibles repeticiones. Tiene suspensas de segundo casi todas las asignaturas (Lengua, Matemáticas, Sociales, Inglés, etc.), y sólo ha aprobado Tecnología y Educación Física.

En su casa están pasando por un mal momento. Su madre, separada desde hace años, no recibe ayuda económica de su padre y va a limpiar en las casas. No andaba muy bien de salud y la han ingresado en el hospital para hacerle unas pruebas, ya que sospechan que padece una enfermedad tumoral. Al no poder trabajar tampoco tienen ingresos en la casa, dependiendo de la pensión de viudedad de la abuela que convive con ellos.

Juan se aburre en clase y no entiende prácticamente nada de lo que le explican. A veces pregunta algo, pero la respuesta que le suelen dar apenas le aclara nada. Los profesores/as le dicen que tiene que estudiar más, que tiene que preocuparse y esforzarse más y que, para recuperar las asignaturas pendientes y tener una base mínima, lo más conveniente es que vaya a una academia o a alguien que le pueda dar clases extras.

Juan se lleva particularmente mal con el profesor que le da Lengua. Ya se conocen de años anteriores y nunca se han llevado bien. Considera que se sitúa siempre por encima de sus alumnos, que continuamente presume de sus conocimientos y títulos y que apenas se preocupa de sus alumnos/as de la clase. Nunca ha aprobado la asignatura con él y procura sentarse en sus clases en la última fila, lejos de la vigilancia y atención del profesor. Coincide en la mesa con otro compañero, Luis, con quien se lleva estupendamente y que también tiene una situación académica parecida. Como se aburren en clase, apenas entienden nada y no tienen interés en lo que se explica, se ponen a hablar, hacen bromas a otros compañeros, interrumpen al profesor o se ponen a "jugar a los barcos".

El profesor de Lengua les ha expulsado de clase varias veces, y siempre culpa de lo sucedido al propio Juan. Al haber acumulado tantas expulsiones, se les ha abierto expediente hace un mes y a Juan le han sancionado con diez días de expulsión del centro. Al volver a clase, el profesor se ha dirigido a él comentándole que esperaba que el castigo le hubiera servido de enseñanza y que hubiera un cambio de comportamiento por su parte, de manera que mantuviera una actitud distinta en el aula. También le ha pedido los deberes que le había mandado para los días de expulsión, deberes que Juan no ha hecho. Termina recordándole la importancia del esfuerzo y que todo depende de él; que, si quiere, puede hacer que las cosas transcurran de manera diferentes a como han ido hasta ahora.

Al día siguiente, en clase de Lengua, el profesor empieza a explicar las oraciones completivas de subjuntivo. Juan no entiende lo que dice, y poco a poco se va desenganchando de la explicación. Dos veces le pregunta el profesor, las dos veces le pilla distraído e inca-paz de responder. Al rato empieza a hablar con su compañero y a molestar a los de al lado.

El profesor le llama la atención a voces, le recuerda que ya ha sido expulsado y que le va a mandar otra vez al despacho del Jefe de Estudios, pidiendo que le expulsen un mes y que les deje así tranquilos. Juan pierde los nervios, se dirige de malas maneras al profesor e incluso llega a insultarlo gravemente. El profesor reclama la presencia del Director, que acude al aula y se lleva al despacho a Juan y a Luis.

Reunido el Consejo Escolar, a propuesta del Director aprueba sancionar a Juan con expulsión de 29 días y solicitar a la Inspección que le cambie de centro. En su decisión han pesado, sobre todo, los graves insultos que Juan le hizo al profesor de Lengua.

Son muchos los factores implicados en esta situación, desde los estrictamente familiares a los relativos a la situación de Juan en el centro. Si tiene problemas económicos y apenas puede comer, difícilmente podrá centrar su atención en otros

temas. Juan se aburre en clase, no entiende lo que se le explica. Además, no sabe para qué tiene que estudiar ese tipo de oraciones, tampoco le importan mucho las consecuencias que van a derivarse de la falta de ese aprendizaje, va a tener que hacer un esfuerzo extraordinario para ponerse al día y no cree que eso le compense y, por último, no cree que pueda conseguirlo, sobre todo teniendo en cuenta su historial académico lleno de repeticiones.

Con todo, uno de los factores clave en su falta de motivación viene dada por la mala relación que mantiene con su profesor de Lengua. Ya hemos señalado que las relaciones interpersonales son el cimiento, la base de toda la labor educativa, y, si los cimientos no son sólidos, todo el edificio, toda la tarea se vendrá abajo o se verá gravemente afectada. ¿Cuántos alumnos/as como Juan tenemos en nuestras aulas?

Profundizando en las preguntas clave para una primera aproximación a la motivación de nuestro alumnado, el profesor Alonso Tapia (2005: 15 y ss.) las amplía con estas reflexiones:

- *¿Está claro cuál es el objetivo* que se quiere conseguir, el sentido que tiene hacer la tarea? ¿Cuál es el "*para qué*" de la actividad? Difícilmente el alumno mostrará interés hacia algo si no comprende el sentido de lo que se le pide, el para qué de esa tarea. En demasiadas ocasiones se sobreentiende que todos los alumnos/as tienen claro el objetivo y que, por tanto, no es necesario detenernos en su explicación y clarificación.
- *¿Qué consecuencias puede tener* conseguir o no el aprendizaje que se ha planteado al grupo de alumnos? ¿'*Por qué*' me interesa conseguirlo? Estas consecuencias pueden ser importantes para el alumno o alumna o, por el contrario, estar muy alejadas de lo que desean y quieren. En muchas ocasiones, las necesidades del adolescente, sus metas, pueden ser muy diferentes a las de sus profesores/as, y es preciso descubrirlas y situarlas en sintonía.
- *¿Qué coste me puede suponer,* como alumno o alumna, tratar de conseguir el objetivo buscado, *qué esfuerzo voy a tener que realizar? ¿Los resultados que voy a obtener compensarán este esfuerzo*? De manera consciente o inconsciente, todas las personas realizamos una evaluación de los costes que nos va a suponer un determinado aprendizaje y, en función de esta evaluación, nos embarcamos en el proceso o lo dejamos definitivamente. La valoración del coste está muy relacionada con el interés que tengamos por el objetivo; si tiene un gran valor para nosotros, mayor esfuerzo por su consecución.
- ¿*Puedo conseguir ese objetivo*? Lo que afecta tanto a los *medios necesarios* como a las *expectativas de conseguirlo* que pueda tener dicha persona. En el caso de los alumnos/as, ¿para qué se van a esforzar si no lo van a conseguir por mucho que lo intenten? Si su experiencia habitual es suspender una y otra vez, si ya ha tenido que repetir un curso y ha pasado al siguiente todavía con alguna materia pendiente, etc., es normal que sus expectativas de éxito estén seriamente afectadas y que difícilmente encuentren la motivación necesaria para intentar

conseguir ese objetivo que se les ha propuesto. De ahí el interés por diseñar la propia materia pensando en el éxito escolar de todo el alumnado. Nada es más desmotivador e incide en la aparición de conductas disruptivas y depresivas que el autoconvencimiento del alumno/a sobre su incapacidad de conseguir las metas propuestas.

Se trata de cuatro preguntas básicas y fundamentales para una primera aproximación a la motivación que "mueve" al alumnado en su tarea de estudio.

¿POR QUÉ MOTIVOS TRABAJAN LOS ALUMNOS Y ALUMNAS?

Son muchos los motivos que impulsan a los alumnos y alumnas a estudiar e intentar aprender. Es muy necesario que todo profesor o profesora aprenda a leer estos motivos a través de las conductas que tienen sus alumnos/as, ya que los motivos no suelen ser explícitos y transparentes. Veíamos que es fundamental saber el "*para qué*" se esfuerzan y trabajan, y es lo que se pretende trabajar en este apartado, una propuesta de análisis que permita al profesorado identificar los "para qué" de sus alumnos y alumnas y adoptar, en consecuencia, las medidas que estime oportunas.

El profesor Alonso Tapia es quien mejor ha estudiado este punto[10], y a él pertenece el esquema de análisis que se propone. En concreto, el profesor Alonso plantea que hay tres grandes grupos de motivos en el conjunto del alumnado de una determinada clase: *los motivos orientados al aprendizaje, los orientados al resultado* y *los orientados a la evitación de determinados sucesos*. Se trata de identificar las metas que buscan los alumnos/as en su estudio, conscientes de que no todas las metas van a tener la misma fuerza de atracción, no van a obtener los mismos resultados en cuanto al aprendizaje. Vamos a describir brevemente cada uno de ellos, señalando sus principales características[11].

Motivos orientados al aprendizaje

En primer lugar, los *motivos orientados al aprendizaje*. Se trata de motivos que originan en el alumnado sentimientos de hacer las cosas porque uno quiere, con autonomía e interés personal, no por obligación. Motivos que les llevan a sentirse también competentes, a aprender cosas útiles y a querer ser útil para los demás. Se manifiestan en una serie de aspiraciones y necesidades, que dan origen a determinados comportamientos:

- *Necesidad de actuar con autonomía y por interés personal*: Se trata de alumnos/as que cuentan, por ejemplo, cómo en clase han visto dos videos sobre la ciudad siria de Homs, de antes y de después de la guerra, y cuentan cómo les ha impresionado. A continuación, añaden que van a buscar cosas en Internet para hacer el trabajo/comentario que les ha encargado la profesora de Sociales. El

sentimiento de autonomía facilita la motivación intrínseca y le lleva a buscar medios alternativos para seguir aprendiendo. No predomina en él el sentimiento de obligación de hacer algo que no quiere y que trata de evitar como sea. El profesor/a debe preguntarse qué actividades de las que propone facilitan esta autonomía e interés personal, tomando iniciativas para reforzarlas.

- *Necesidad de aceptación incondicional*: hay alumnos y alumnas que buscan la aprobación de su profesor/a o de sus padres y otros adultos significativos para ellos. Se trata de alumnos/as que, ante una tarea concreta de dibujo, solución de un problema, presentación de un comentario, etc., preguntan de inmediato al profesor/a si lo tienen bien y qué opinión les merece. A través de este sentimiento de ser aceptado, el alumnado acepta los valores de las personas que son significativas e importantes para él, perdiendo peso el sentimiento de obligación y, con ello, el rechazo de lo escolar.
- *Deseo de aprender y de experimentar competencia*: Es una necesidad que aparece al final de la etapa de Primaria y cuando se entra en la adolescencia, la de autorrealización/sentirse competente, experimentar que cada vez se hacen mejor las cosas, que se domina más la materia. Esta motivación aparece en los alumnos/as que tocan una canción públicamente, o que publican su artículo en la revista del colegio, o ven cómo van dominando una determinada materia. Sí, el alumno/a se mete en la tarea, busca información y apoyos y se centra en el aprendizaje. ¿Plan-teamos así las tareas como profesores/as? ¿O, más bien, seguimos la tradición de ser duros, suspender mucho, pensando que eso es mejor?
- *Deseo de aprender lo que es relevante y útil*: Recordemos la pregunta más habitual del alumnado, "esto, ¿para qué sirve?". El enfoque del currículo, academicista y alejado de los intereses del alumnado, no siempre favorece este punto. La experiencia de trabajo con la metodología del Aprendizaje-Servicio demuestra cómo el alumnado, tras descubrir la importancia, por ejemplo, de la donación de sangre, se implica y se motiva para su estudio. No ver la utilidad elimina el interés y esfuerzo por aprender, reduciéndolo a una mera obligación. ¿Tenemos esto presente en nuestra planificación de las clases, vinculando la utilidad con los intereses del alumnado?
- *Deseo de sentirse útil y poder ayudar a los otros*: Es otro estímulo potente para el aprendizaje de los alumnos/as, ver que, con ello, van a ayudar a alguien o a contribuir a la solución de un determinado problema. Nuevamente, la experiencia del Aprendizaje-Servicio o la del "alum-nado ayudante" confirman esta opinión. Es una motivación más potente cuanto más avanzan en sus estudios. ¿Trabajamos este aspecto en nuestra actividad docente? ¿Insistimos en que, con el estudio de lo que proponemos, van a llegar a ser más útiles a los demás? Y, ¿ofrecemos modelos propios de este comportamiento?

En los cinco casos descritos se trata de actuaciones centradas en el aprendizaje que,

de diversas maneras, los alumnos y alumnas ponen de manifiesto a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo general, resulta difícil encontrarlas en toda su pureza y, más bien, suelen mezclarse e influir unas en otras. En el caso que nos sirve de referente, "La historia de Juan", podemos comprobar la ausencia de estos cinco elementos motivadores. Y, mientras no se modifiquen los mismos, difícilmente cambiará su manera de comportarse.

Motivos orientados a los resultados

Un segundo tipo de motivaciones abarca los denominados *motivos orientados a los resultados*: desde conseguir una calificación aceptable, conseguir recompensas o prestigio hasta evitar la presión de la tarea o no dejar que el profesor se salga con la suya. Se trata de motivaciones que pueden favorecer el esfuerzo, pero que no necesariamente favorecen siempre el aprendizaje. Entre las más frecuentes, de acuerdo con Alonso Tapia, señalamos las siguientes:

- *Deseo de obtener una calificación aceptable*: Aprobar la asignatura suele ser la motivación primera que manifiesta el alumnado cuando se les pregunta sobre este tema; aprobar y, si se puede, sacar buena nota. Cualquier profesor/a ha tenido alumnos que aprendían el tema o lección de memoria, cayendo a veces en verdaderos disparates al poner algo que no habían comprendido, sólo memorizado. El problema es que este motivo es un "motivo extrínseco", algo ajeno al propio aprendizaje, que en muchas ocasiones se convierte en un objetivo superior y prioritario al del propio aprendizaje. Se utiliza sólo la memoria, no otras capacidades, y puede perjudicar la comprensión y el aprendizaje significativo. ¿Cómo podemos los profesores/as plantear la evaluación, de forma que se eviten estos resultados no queridos?
- *Deseo de obtener recompensas externas a la tarea*: De esta forma, los alumnos/s se plantean el estudio como un medio para conseguir recompensas, no como una actividad para desarrollar las propias capacidades y aprender. Los propios padres, a veces, refuerzan este enfoque, prometiendo un determinado premio (consola, iPad, moto, etc.), si es que aprueban o pasan de curso. Es posible que, en un momento inicial, esta motivación pueda servir para vencer un interés bajo o para introducirlos en un tema que desconocen. Pero hay que ser conscientes de que se trata de motivos que inhiben la motivación intrínseca para el aprendizaje y que, por ello, no son adecuados como medio de motivar a los alumnos y alumnas.
- *Deseo de éxito y de su reconocimiento público*: Todas las personas deseamos ser valoradas por los demás como personas competentes, y queremos evitar que juzguen nuestra capacidad de manera negativa. Hemos po-dido conocer a alumnos/as que presumen de haber quedado los prime-ros, de ser los mejores en una determinada tarea, etc. Pero no hay que olvidar que este enfoque centra la atención del alumnado en los resultados y no en el aprendizaje, no influye en el interés ni en el esfuerzo por comprender un concepto, un procedimiento o un

tema. Es necesario un esfuerzo por parte del profesorado para conseguir que los alumnos/as se centren en el proceso de aprendizaje y en las consecuencias, más que en los resultados y su influencia en su autovaloración.

- *Deseo de no dejarse desbordar por la presión*: Todas las personas hemos vivido alguna vez la falta de tiempo y la presión para hacer una tarea con creta, y hemos sacado fuerzas de donde no las había. Nuestros alumnos/as también han podido pasar por esta experiencia y, bajo la presión, han podido concentrar más su atención en la tarea y poner en marcha las acciones necesarias para conseguir el objetivo. Los alumnos/as pueden, de alguna manera, vacunarse así para resistir la presión y perder el miedo al fracaso. Sin embargo, parece demostrado que presionar al alumnado con exámenes, recorte de tiempos, etc., apenas influye a largo plazo, y que sólo si específicamente se les prepara para abordar la presión, superar el stress y minimizar los efectos negativos que pudieran aparecer, es como puede ser eficaz este tipo de motivación.
- *Deseo de no sentirse amedrentado y desanimado por la forma de actuar del profesor/a*: Se trata de situaciones en las que el alumno/a, que cree percibir un trato injusto por parte del profesor/a, se esfuerza más, pero no tanto para incrementar su aprendizaje, cuanto para vencer la actitud del profesor que considera hostil. Pero este enfoque motivacional hace entrar al alumno en una dinámica de confrontación, reforzando además una motivación extrínseca al propio proceso de aprendizaje. Debemos, como docentes, crear cauces para que el alumnado pueda defender sus derechos y evitar enfoques que, a medio plazo, pueden resultar ineficaces.

Estas cinco maneras de plantearse las metas relacionadas con el aprendizaje tienen en común que no centran el esfuerzo en conseguir el aprendizaje, sino en otras recompensas ajenas a la tarea, como la autoafirmación o la defensa frente a un determinado profesor. También suele ser frecuente que estén relacionadas unas con las otras, siendo muy difícil aislarlas unas de otras. Pero es necesario que, además de identificarlas en nuestro alumnado, el profesorado sea consciente de sus insuficiencias y haga lo posible por cambiarlas y superarlas.

Motivos orientados a evitar determinados sucesos

Un tercer grupo de motivaciones se orientan a *la evitación de determinados sucesos* y puede decirse de ellas que son motivos que, por lo general, inhiben la motivación y obstaculizan el aprendizaje. Podemos hablar de dos formas concretas:

- *El deseo de evitar el fracaso y la valoración negativa que le sigue*: Se trata de alumnos/as que temen una determinada materia, como la educación física ya que están gorditos, o la química porque les cuesta especial-mente, o el aprendizaje de otro idioma diferente. Como se ha señalado, todos buscamos una valoración positiva de nosotros y de nuestras competencias, pero este tipo de motivación

daña gravemente el aprendizaje, desarrollando conductas contrarias al mismo: no preguntan lo que no entienden, dejan el esfuerzo para el último momento, etc. Además, la amenaza de calificaciones desfavorables puede no sólo hacer recurrir a estrategias para salir del paso, sino también que aparezcan conductas disruptivas. Es importante trabajar para que los alumnos no vean las evaluaciones y los resultados como algo amenazante y afronten los errores como ocasiones de aprender y no sólo como fracasos.

- *Deseo de estar con los amigos y ser aceptado por ellos*: Un motivo muy fuerte entre los adolescentes, que buscan el apoyo y aceptación de sus iguales como forma de encontrar y desarrollar su propia personalidad. Claro que este deseo puede influir positivamente en el interés y esfuerzo por aprender, o influir en una dirección contraria. Va a depender en gran medida de los valores del propio grupo. Será necesario prestar atención a estos grupos, buscando crear las condiciones favorables para que se conviertan en factores promotores de aprendizaje.

Al igual que en los motivos anteriores, también en estos los alumnos y alumnas no trabajan sólo persiguiendo metas aisladas, sino que todas ellas están presentes en distinto grado.

OTROS FACTORES PRESENTES EN LA MOTIVACIÓN

Todas las personas hemos tenido alguna vez la experiencia de soñar con que hemos conseguido algo importante y muy valorado por nosotros, por ejemplo, aprender a tocar un instrumento musical o dominar perfectamente un idioma extranjero. Pero, en numerosas ocasiones, eso se queda en eso, en un sueño. ¿Por qué? ¿Qué nos impide el ponernos a la obra y empezar nuestros estudios musicales o el aprendizaje de ese idioma? Como ya se señaló, la valoración interna que nos hacemos sobre la dificultad que vamos a tener para alcanzar esa meta y el enorme coste de tiempo, esfuerzo, renuncias, etc., que vamos a tener que pagar por algo que no creemos que podamos alcanzar.

Unos procesos parecidos siguen nuestros alumnos y alumnas en relación con sus estudios y con las diferentes materias. También ellos desarrollan unas expectativas de éxito en relación a aprobar o no una determinada materia y, a la vez, evalúan el coste de esfuerzo y tiempo que necesitan emplear para conseguirlo. Si la desproporción es clara, si ven que se van a esforzar mucho y van a tener que renunciar a otras cosas que también les interesan, lo normal es que “tiren la toalla”, renuncien a la meta y confíen en la suerte, aceptando sin más lo que les puede venir. “La historia de Juan”, antes relatada, recoge claramente este planteamiento.

De ahí que crear expectativas positivas, prever y ofrecer los apoyos que se considere necesarios para ayudar al alumnado que lo necesite, singularizar la actividad y atención docente hacia los que más apoyos piden, sean acciones por parte del profesorado que

resultan imprescindibles para mejorar la motivación del alumnado y conseguir mejores resultados. Todo lo contrario de enfatizar la dificultad de la materia, amenazar con que muy pocos van a ser los que puedan superarla y, en definitiva, disminuir las expectativas de éxito que puedan desarrollar los alumnos y alumnas.

No conviene olvidar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es, precisamente, eso: un proceso. No se trata sólo de que el profesorado planifique y programe el inicio de curso, es preciso que revise a lo largo de los meses los cambios en cuanto a la motivación que pudieran tener lugar, para acomodar su actuación a los mismos.

En función de su motivación inicial, enfocada al aprendizaje, a los resultados o a la evitación, el alumnado irá modificando su actitud y, con ello, su propia motivación. Pensemos, por ejemplo, en aquellos alumnos que no entiendan una tarea y tengan que hacer algo (preguntar, pedir ayuda, consultar un libro, acudir a un compañero/a…) para hacerse con ella. Esta será valorada de muy distinta forma en cuanto al reto y desafío de aprendizaje, y dará origen a un comportamiento diferente: será valorado como un reto, como una dificultad insuperable, como algo sin interés… la atención se centrará en cosas muy diferentes, como la búsqueda de la información necesaria, ver de dónde lo puede conseguir, los posibles errores cometidos, algo de lo que aprender o algo inevitable e insuperable (Alonso Tapia, 2005).

En demasiadas ocasiones podemos dar por hecho que el problema de relajamiento del alumno o alumna respecto de una tarea se debe, casi de forma exclusiva, a que no quiere hacer la tarea. Pero hay que preguntarse a qué se debe que no quiera realizarla, cuál es el factor clave en dicha reacción. A poco que investiguemos, veremos que el problema radica muchas veces en no saber cómo hacer dicha tarea. Si el alumno/a no sabe cómo abordarla, sus expectativas respecto del éxito disminuirán notablemente, pensarán que no merece la pena esforzarse por hacerla y, de alguna manera, será la "crónica de una muerte anunciada", algo ya visible en el inicio del proceso.

Y no sólo las expectativas; también los modos de explicarse los resultados influyen en la manera de afrontar el trabajo. Los alumnos y alumnas se dan a sí mismos explicaciones de por qué han tenido éxito o han dejado de tenerlo, y suelen hacerlo desde patrones bastante estables dentro de su personalidad. Unas veces se fijan en factores internos, que dependen de ellos mismos: haber estudiado, haber dedicado tiempo y esfuerzo, etc. Otras veces, se fijan en factores externos, como la mala suerte, la "manía" que le puede tener un determinado profesor, la acumulación de pruebas en el mismo día, etc. Insistir en los factores internos, controlables, que dependen de uno mismo, resulta fundamental para el incremento de la motivación y, por ello, del propio aprendizaje y de los resultados del mismo.

La *motivación extrínseca* se apoya y utiliza reforzadores externos a la propia tarea, de forma que al alumno/a no le interesa tanto la propia tarea o conducta que debe desarrollar, cuanto las consecuencias positivas o negativas que se derivan de ella.

Por el contrario, la *motivación intrínseca* se basa sobre todo en motivos personales y en la satisfacción que siente un alumno/a cuando ha hecho algo y lo ha hecho bien. Este tipo de motivación considera que la actividad de aprendizaje, y sus múltiples

concreciones operativas, es recompensante en sí misma, sea por el disfrute que se experimenta al realizarla o sea por el sentido del logro que se tiene al realizarla. Pensemos, por ejemplo, en una alumna que, en la fiesta de fin de curso, toca públicamente en el piano una pieza de Chopin: la satisfacción y disfrute mientras la toca, el sentido de logro por conseguirlo la van a hacer que siga trabajando y disfrutando.

La *motivación intrínseca*, basada en motivos personales y en la satisfacción que aparece al realizar la acción, incluye también la *motivación de logro*, el deseo de tener éxito que lleva a esforzarse para alcanzar un buen rendimiento. Es importante trabajar por la internalización de estas motivaciones intrínsecas en el alumnado, asumiendo como propios ciertos valores y actitudes que han vivido dentro del clima de clase en su centro. Las expectativas y la valoración del coste que le va a suponer a un alumno/a una determinada tarea condicionan la fuerza y capacidad de empuje de la motivación. Es necesario pasar de motivaciones extrínsecas a motivaciones intrínsecas y, dentro de ellas, desarrollar e internalizar la motivación de logro.

FACTORES AJENOS AL ALUMNO Y PRESENTES EN LA MOTIVACIÓN

Nos hemos centrado hasta el momento en los alumnos y alumnas, y en sus planteamientos básicos respecto de la motivación. Sin embargo, no podemos olvidar que son muchos los factores que pueden favorecer o interferir en el deseo de aprender, y que no sólo es necesario centrarse en los propios del alumnado. Una breve exposición mostrará otros elementos que deben tenerse en cuenta, más allá del propio alumnado.

En primer lugar, los *factores relacionados con el tipo de aprendizaje* que queremos que adquieran nuestros alumnos/as. Hemos criticado el enfoque academicista del currículo, alejado de los intereses del alumnado adolescente, o dividido en asignaturas inconexas entre sí. Se ha señalado la falta de utilidad que muchos alumnos/as ven en los contenidos que se trabajan en el aula. Podría verse también la forma en que son presentados, la complejidad y dificultad que presentan o la forma y exigencia que se va a tener en la evaluación de dichos aprendizajes.

Desde el modelo sistémico que venimos desarrollando, sabemos que todo está relacionado con todo y que es necesario introducir cambios en el entorno escolar y, más en concreto, en cuanto a la selección de contenidos/metodologías/formas de evaluación, si queremos que muchos alumnos o alumnas cam-bien su actitud. Responsabilizar exclusivamente al alumnado de los cambios necesarios es algo ineficaz, a la vez que injusto. Hay que cambiar el entorno, para que cambien determinadas actitudes.

Un segundo factor importante para la motivación viene dado por *el resto de alumnos y alumnas y la forma de organizar la relación entre ellos*. No se puede olvidar que el aprendizaje tiene lugar a través de la interacción de muchas personas y que son los iguales los que, muchas veces, juegan un papel importante en el proceso. ¿Cómo son las relaciones entre ellos/ellas que fomentamos y desarrollamos en el aula? ¿Responden a un

modelo de competitividad, de lucha por conseguir ser los primeros, de trabajar de forma individualista, sin preocuparse del resto de la clase? No olvidemos que la comparación con otros compañeros/as va a incidir en la propia motivación, sea de manera positiva o negativa.

Los alumnos y alumnas constituyen uno de los potenciales más importantes con que cuenta la escuela y su profesorado. Incorporarlos a las tareas de aprendizaje, darles protagonismo y posibilidad de participación, contar con sus sugerencias y poner en marcha programas como el de los "alumnos/as ayuda", pueden hacer cambiar por completo la motivación del alumnado de dicha clase y, por tanto, mejorar el clima de aula.

Hay, también, *factores relacionados con el profesor y profesora*. Estos siguen siendo una pieza clave y fundamental en el proceso de enseñanza, y con su estilo y forma de hacer o de gestionar el aula pueden conseguir un incremento y refuerzo de la motivación académica intrínseca en su alumnado o, por el contrario, pueden conseguir que crezca el desánimo y el abandono psicológico por parte de sus alumnos/as. Se ha señalado la importancia de una buena relación interpersonal con los alumnos/as, algo clave, pero demasiado olvidado en la práctica diaria.

Por las características de este libro nos estamos centrando básicamente en el alumnado y en cómo conseguir su motivación. Pero es un tema clave considerar también la motivación del profesorado, ya que esta es la fuerza que le orienta e impulsa en su actividad como docente.

En estos últimos años las condiciones en las que el profesorado tiene que llevar a cabo su tarea han empeorado de manera significativa. Ha aumentado el número de alumnos y alumnas por aula, ha aumentado el número de horas de clase, con el consiguiente incremento del número de grupos que debe atender, ha tenido una congelación de su salario, etc. Puede decirse que, de alguna manera, se han incrementado las condiciones que favorecen el malestar y el stress docente, lo que puede tener cierta repercusión en el trabajo con el alumnado.

Es cierto que un grupo grande de profesores y de profesoras han seguido haciendo su trabajo de manera muy profesional, poniendo por encima de otras preocupaciones el bienestar y desarrollo de sus alumnos y alumnas. Pero, a la vez, es preciso dejar constancia de cómo determinadas políticas implementadas desde la Administración, Central del Estado o Autonómicas, pueden estar influyendo en la moral y motivación del propio profesorado, con consecuencias evidentes para la motivación y el trabajo de los alumnos y alumnas. Baste, por ahora, dejar constancia de ello, ya que este capítulo no permite profundizar más en las diversas decisiones y medidas que afectan al profesorado.

Un último grupo de *factores están relacionados con las familias* del alumnado. Sus expectativas ante la educación de sus hijos e hijas, sus actitudes ante la escuela, su estilo de trabajo educativo hacia sus hijos, permisivo, autoritario o democrático, suponen las condiciones básicas sobre las que va a trabajar el centro escolar. La implicación de los padres y madres en el proceso educativo es clave para fortalecer la motivación del

alumnado.

Suele ser una constante que, conforme los alumnos/as van avanzando a lo largo del proceso educativo, sus padres y madres van distanciándose más de dicho proceso, notándose una falta de implicación preocupante. Como he planteado en otros lugares, el papel y la colaboración de las familias resulta imprescindible para una adecuada educación de los alumnos y alumnas, debiendo ser objeto de revisión su nivel de participación, así como la adopción de medidas para impulsar y fomentar esta participación.

Quedan, así, descritos los principales puntos que deberíamos pensar y analizar cuando empezamos o llevamos años dando clase. Más que ofrecer un resumen de lo planteado en este apartado, considero más interesante finalizar con una aportación de Juan Vaello que me parece fundamental. En el próximo capítulo se abordará la forma de trabajar de manera positiva la motivación de nuestro alumnado.

El secreto de la educación, especialmente en niveles obligatorios, consiste más en contagiar ganas que en transmitir conocimientos. Si les contagias ganas, pueden buscar conocimientos; pero si sólo les transmites conocimientos, no pueden buscar ganas

******

EN LA PRÁCTICA

1. ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN REAL DE TUS ALUMNOS Y ALUMNAS

Escoge un grupo concreto de alumnos y alumnas a los que les des clase, mejor si eres tutor o tutora de dicho grupo. Obsérvalos al menos durante una semana y anota los comentarios que hacen, las conductas que ponen en marcha, las explicaciones que dan ante un hecho concreto… Por ejemplo, "si no apruebo todo este trimestre, en casa no me dejarán ir al viaje de fin de curso", o "estoy muy a gusto con mis compañeras y compañeros, pero las clases de matemáticas son insoportables", o "me lo aprendo de memoria, pues así seguro que me pone buena nota en filosofía".
Una vez recogido el mayor número posible, clasifícalas en la siguiente tabla:

¿POR QUÉ INTERESES, POR QUÉ METAS TRABAJAN MIS ALUMNOS Y ALUMNAS?	
1. Motivos orientados hacia el aprendizaje:	
Necesidad de autonomía y control personal	
Necesidad de aceptación incondicional	
Deseo de aprender y de experimentar	

competencia	
Deseo de aprender lo que es relevante y útil	
Deseo de ser útil y poder ayudar a los otros	
2. Motivos orientados al resultado	
Deseo de obtener una califi-cación aceptable	
Deseo de obtener recompensas ajenas a la tarea	
Deseo de éxito y de su reconocimiento público	
Deseo de no dejarse desbordar por la presión	
Deseo de no dejarse desanimar por el profesor/a	
3. Motivos orientados a la evitación	
Deseo de evitar el fracaso y la valoración negativa	
Deseo de ser aceptado por los amigos y poder estar con ellos	

Una vez clasificados los motivos que aparecen en las conductas de tu alumnado, analízalos conforme a estos criterios:

- Los más frecuentes, los menos frecuentes.
- Los más importantes, los menos importantes.
- Los más eficaces, los menos eficaces.
- Las consecuencias de cada grupo para el aprendizaje.
- Las limitaciones que puedes encontrar en ellos para tu trabajo.
- Los que habría que tratar de disminuir de forma inmediata.
- Los que pueden estar más cerca de tu capacidad de influencia.
- Otros criterios, interesantes a tu juicio.

Una vez analizados, elabora un pequeño plan de actuación para incorporar el trabajo de la motivación en tu actividad docente, con el mismo rigor que planificas los contenidos, actividades, etc. de tu quehacer diario como profesor o profesora.
Si es posible, coméntalo con el resto del equipo docente de tu curso o con los compañeros de Departamento, de manera que pueda plantearse una acción conjunta y en equipo.

2. AUTOANÁLISIS DE LA PROPIA MOTIVACIÓN

Recuerda una situación, período o experiencias en las que te hayas sentido muy a gusto y muy motivado. Reflexiona sobre:

- ¿Qué necesidades personales y profesionales estaban siendo satisfechas?
- ¿Qué motivos te impulsaban a seguir trabajando de esa manera?
- ¿Cómo reforzabas esos motivos?
- Ahora, recuerda otras situaciones profesionales en las que no te hayas sentido a gusto, y responde también a estas preguntas:
- ¿Qué necesidades personales y profesionales no estaban siendo satisfechas, y por qué?
- ¿Qué motivos te faltaban para seguir trabajando con ilusión?
- ¿Estaba en tus manos el control de esos motivos?
- Establece unas conclusiones y, sobre todo, una actuación de cara a reforzar tu motivación personal y profesional.

3. CUESTIONARIO SOBRE MOTIVACIÓN ANTE EL ESTUDIO

Inspirada en Rodríguez y Luca de Tena, 2001.

N	CUESTIONES	1	2	3	4	5
1	Estudio porque me interesan los temas, no sólo por tener buenas notas.					
2	Cuantas más cosas nos expliquen en clase y más materia trabajemos, mejor. Estaré así mucho mejor preparado.					
3	Quiero ser el número uno de la clase y por eso estudio. No me importa que me llamen "empollón".					
4	Quiero aprender muchas cosas, no sólo agradar a mis padres que esperan mucho de mí.					
5	Me gusta y quiero estudiar; lo haría, aunque no fuera obligatorio.					
6	Valoro mucho más ser eficaz en mi trabajo que sacar buenas notas sin merecerlo.					
7	Disfruto mucho estudiando; no pienso sólo en hacer una buena carrera que me dé prestigio y una situación económica buena.					
8	Si algo no entiendo, se lo pregunto siempre al profesor/a, en la clase o fuera de ella.					
9	Me gusta organizarme yo mismo mi tiempo de estudio, sin dejarme influenciar por los demás.					
10	Si algo me parece importante y no entra para examen me interesa y busco un hueco para verlo.					
11	Me motivan las materias y temas de mayor dificultad ya que, con ellas, demuestro mi verdadera capacidad.					
12	Me gusta que los profesores exijan mucho y no regalen nada: así estoy más satisfecho al superar la evaluación.					

N	CUESTIONES	1	2	3	4	5
13	No me gusta limitarme al libro de texto o a lo explicado en clase: por curiosidad, me gusta ampliarlos temas y aprender más.					
14	Puedo estudiar yo solo, no necesito estar con otros o ver a otros cómo estudian.					
15	Me gusta el estudio por sí mismo, no por lo que pueda traer consigo.					

Multiplica la respuesta por el número de la columna que hayas seleccionado (por 1, por 2, etc.). Compara los resultados con esta tabla:

NIVEL DE M OTIVACIÓN

- De 60 a 75: Muy apropiada
- De 45 a 59: Apropiada
- De 30 a 44: Normal
- De 16 a 29: Poco apropiada
- Hasta 15: Inapropiada

Analiza los resultados del grupo y presenta propuestas de trabajo para la mejora de la motivación.

PARA SABER MÁS

ALONSO TAPIA, J. (1997): *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*, Barcelona, EDEBÉ.

— (2005): *Motivar en la escuela, motivar en la familia* Madrid, Morata.
Dos libros fundamentales e imprescindibles, especialmente el segundo. Ambos combinan la exposición teórica con el estudio de situaciones concretas, sacadas directamente de las aulas. Más allá de las recetas, estos libros proporcionan un buen marco de análisis de lo que es la motivación, que puede ser de gran utilidad para todo profesor y profesora preocupado por actitudes de pasividad que puedan presentar sus alumnos y alumnas.

RODRÍGUEZ, R. I. y Luca de Tena, C. (2001): *Programa de motivación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. ¿Cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos?*, Archidona (Málaga), Aljibe. Libro ameno y muy práctico, que recorre los distintos enfoques teóricos de la motivación, centrándose en los propios del alumnado, del profesorado, el tipo de aprendizaje y las familias. Plantea numerosas actividades, algunas de las cuales han servido de inspiración para las propuestas en el apartado de "En la práctica".

VAELLO, J. (2011): *Cómo dar clase a los que no quieren*, Barcelona, Graó.

Aunque el apartado específico dedicado a la motivación es pequeño, todo el enfoque del libro es un estudio indirecto de la falta de motivación del alumnado y de las cosas que todo profesor o profesora debe plantearse si quiere tener éxito con este tipo de alumnado. Volveremos sobre este libro a la hora de hablar sobre cómo trabajar la motivación.

8

Las normas y la disciplina en el aula

No basta con hacer que el alumno ´construya conocimientos´, tiene que construir también buenos estilos afectivos y buenos hábitos de comportamiento. La acción es una amplia categoría que incluye actividades teóricas, artísticas, afectivas, convivenciales, laborales, prácticas. Educar implica ayudar a adquirir estas capacidades.
JOSÉ ANTONIO MARINA

Uno de los elementos clave, desde el punto de vista del profesorado, para una adecuada gestión del aula es la existencia de unas normas y un catálogo de sanciones a aplicar cuando se incumplen dichas normas. Como ya se ha señalado, muchas de las conductas del alumnado que más preocupan a los profesores y profesoras son catalogadas por ellos como comportamientos de indisciplina, haciendo ver que son conductas contrarias a las normas que deben regir la vida del centro y del aula.

Todos los profesores y profesoras tenemos una idea propia de lo que deben ser las normas, del papel que esperamos que cumplan en la regulación del comportamiento del alumnado en general, de su poder casi "taumatúrgico" de cara a asegurar el orden … y muchas cosas más. Sin embargo, la realidad no siempre confirma estas ideas o presuposiciones previas, lo que provoca desánimo, decepción y desmoralización en gran parte del profesorado.

Alumnos que interrumpen las explicaciones, que se dirigen de manera inadecuada a su profesor o profesora, que ejercen violencia hacia sus colegas, que llegan tarde o faltan a clase sin ningún tipo de justificación, que retan y

echan un pulso a una determinada profesora, etc., muestran algunas de las situaciones habituales en los centros, cuestionando la eficacia y sentido de las normas existentes.

De ahí que sea necesario revisar nuestras ideas acerca de lo que es la disciplina, su

función fundamental, la manera que tenemos de aplicarla en el día a día. ¿Qué me hubiera gustado saber sobre la disciplina cuando empecé a dar clase? ¿Qué cosas he aprendido con mi práctica y mi reflexión sobre la misma? ¿Por qué las normas no siempre son eficaces? ¿Cómo puede conseguirse una "apropiación emocional" de las normas por parte de los alumnos y alumnas? Son preguntas que buscamos resolver en este capítulo.

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LAS NORMAS Y LA DISCIPLINA

Nadie pone en duda la necesidad de las normas. Tratando el tema de la disciplina en los cursos de formación del profesorado, suelo comenzar comentando la situación de un colegio sin normas. En concreto,

> Hoy nada sucede como siempre. Al llegar al colegio, apenas había padres y madres con los niños y las puertas estaban cerradas. Ha pasado la hora de comienzo, pero sólo una maestra estaba allí. Poco a poco, a lo largo de la mañana, han ido llegando los alumnos/as acompañados por sus padres/ madres, y lo mismo ha pasado con el resto de maestros/as. El timbre que anuncia el comienzo de las clases no ha sonado. Los profesores han iniciado y finalizado sus clases cuando les ha parecido bien, y era continuo el ruido por los pasillos y escaleras. Los alumnos entran y salen de clase cuando les apetece, sin pedir permiso ninguno. La comida ha llegado a las 11 de la mañana y, tras un rato de espera, la han recogido y vuelto a llevar, pues sólo unos pocos alumnos han hecho uso de ella. Así ha seguido funcionando el colegio durante todo el día. Nadie parece estar en su sitio, cada uno actúa sin ningún orden ni control.

Analizando dicha situación, todos/as comentan lo inviable que resulta el funcionamiento de dicho colegio, concluyendo la necesidad de implantar dichas normas. La pregunta no es si son necesarias las normas, cosa en la que hay acuerdo. La pregunta es, más bien, sobre las características que deben tener las mismas para que sean eficaces y cumplan la función que tienen asignada.

Y es que, como sucede con muchos de los conceptos básicos en educación, también en el concepto de disciplina es imposible encontrar unanimidad en cuanto a su significado por parte de los distintos profesionales o simplemente "receptores" de la disciplina. Padres y madres, profesores/as, alumnos y alumnas, estudiosos/as de la educación, etc., todos plantean distintos significados y puntos de vista cuando hablan de la disciplina, y comienzan su estudio aclarando el significado de este concepto, y las diferencias que puede haber respecto a otras palabras muchas veces empleadas como sinónimas, como control, convivencia, normas escolares, etc.

Watkins y Wagner (1991: 14 y ss.) señalan incluso que no es conveniente *dar una única definición de la expresión ´disciplina escolar´, pues con ello privaríamos al tema que nos ocupa de una de las implicaciones que más importancia tiene dentro de la escuela, y es el hecho de que incluso dentro de cada claustro de profesores hay diversas concepciones de este*. Estas autoras indican igualmente cómo es imposible considerar una conducta como indisciplinada sin tener en cuenta el contexto en que se produce dicha conducta, frente a la tendencia natural de buscar las explicaciones de estos comportamientos en factores personales del alumno y en otros aspectos ajenos al propio

centro escolar.

Por eso, al analizar el concepto de disciplina escolar es necesario distinguir los aspectos personales, institucionales y culturales presentes en la conducta que se valora como disciplinada o indisciplinada; de esta forma, le será posible al profesor o profesora actuar más eficazmente, centrándose en aquellos aspectos más directamente vinculados a su actuación, los aspectos institucionales.

Concepción Gotzens (1997: 27) señala igualmente la complejidad de este concepto tanto por los diversos significados que puede tener para distintas personas como por los distintos puntos de vista desde los que puede ser enfocado; denuncia los enfoques reduccionistas que pueden plantearse respecto de la disciplina y, en particular, el enfoque puramente terapéutico, centrado en la necesidad de corregir o curar determinadas conductas indisciplinadas; termina, como síntesis, planteando una definición de disciplina muy aceptada por parte de todas las personas interesadas en este tema: "*el conjunto de procedimientos, normas y reglas, mediante los cuales se mantiene el orden en la escuela y cuyo valor es básicamente el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno (...) Derivadamente se entiende que el comportamiento inapropiado, o lo que también se conoce como mal comportamiento, es el que vulnera o ignora la normativa establecida".*

Esta definición plantea uno de los enfoques básicos a la hora de enfocar la disciplina escolar: su carácter instrumental y funcional, su falta de contenido sustantivo propio. La disciplina es algo que garantiza que se puedan conseguir los objetivos planteados, algo supeditado a estos objetivos, un conjunto de normas y procedimientos que deben ser respetados. Por sí misma no tiene valor educativo, vale por su utilidad y funcionalidad; concepción sin duda reduccionista que es necesario superar.

Fontana (2000: 15) avanza sobre este planteamiento y propone definir la disciplina como "*el proceso de llevar una clase organizada y efectiva, una clase en la que las habilidades individuales de los niños tengan la oportunidad de desarrollarse, en la que los maestros puedan cumplir con su especial labor de promotores del aprendizaje y en la que los niños puedan formarse con sensatez y agrado en las técnicas para dirigir y controlar su propia conducta"*. Más allá de un conjunto de normas, es todo un proceso en el que los alumnos/as aprenden a dirigir su propia vida, su propia conducta. La disciplina no es sólo un medio sino un proceso básico, inseparable de sus propios objetivos, que por sí mismo merece la pena.

Aparece, por tanto, una nueva dimensión del concepto, señalando su carácter sustantivo, su sentido educativo. Es necesario unir y ensamblar ambas dimensiones.

Qué es la disciplina

Si nos atenemos a la etimología de la palabra disciplina, esta viene de la palabra latina compuesta "*discipulina*", que literalmente significa "enseñar a los niños". "Discipulus" designa a la persona que, bajo la dirección de un maestro, aprende una doctrina, una

ciencia, un arte, un oficio, una forma de vida o varias de estas cosas a la vez. "Discipulina", origen de "disciplina", significaba "*el conjunto de cosas relacionadas con la condición de discípulo*" o, dicho de otra manera, "*el plan de aprendizaje*" del discípulo. Los objetivos del aprendizaje constituían el elemento determinante de la disciplina en última instancia, dando lugar a los diferentes significados de "disciplina": cada una de las materias del plan de estudios, el aprendizaje de una forma o estilo de vida y el conjunto de normas y reglas de conducta que ha de observar el discípulo. De esta forma, "disciplinado" significará, a la vez, bien instruido y bien educado, que cumple las normas de disciplina.

Con ello, se unen las diferentes dimensiones de la disciplina, definiendo la misma como ***"el conjunto de normas que deben regir los comportamientos académicos y convivenciales en la escuela y, a la vez, como un plan de educación moral y cívica"***. Así entendida, la disciplina escolar es equivalente a la educación en valores; esta equivalencia quedará clara cuando se analicen con más detalle los contenidos de la disciplina, los valores de la educación y la presencia de los valores en la práctica diaria bien como currículum explícito bien como currículum oculto.

Como conclusión, recogiendo las múltiples dimensiones de la misma, se propone esta definición de disciplina formulada por Emiliana Villaoslada, recogida en una publicación anterior mía: *"son pautas de conducta necesarias para mejorar la convivencia, propiciando el respeto mutuo. Permiten organizar el grupo y constituyen un modo de resolver conflictos. Para ello, deben corresponderse con los derechos y deberes, y por tanto pueden ser asumibles"*. Merece la pena destacar los *principales elementos, característicos de las normas:*

- Están dirigidas a la mejora de la convivencia, este es su objetivo fundamental.
- Dan estructura, definen los papeles y conductas deseables dentro del grupo, contribuyendo, así, a su organización.
- Son la referencia para buscar la integración entre los intereses, deseos, posturas y valores diferentes, que puede haber en el grupo.
- Por último, y lo más importante, deben corresponderse con los derechos y deberes, servir de cauce para su realización.

Merece la pena destacar esta última idea. Lamentablemente, hay centros que toman decisiones y aprueban normas que no respetan los derechos básicos y fundamentales, por ejemplo, en cuanto a la privacidad de un alumno/a o a su derecho a vestir de una determinada manera. Por muy democrático y ajustado que haya sido el procedimiento seguido para su aprobación, estas normas son nulas, ya que no se ajustan a los derechos fundamentales y básicos.

Convencidos de la necesidad de la disciplina, hay que comprender que, detrás de esta palabra, pueden encontrarse muchos significados y matices. Todo profesor o profesora debe analizar en profundidad los mismos, para llegar a una definición propia y colectiva, que sirva de guía a la construcción de la disciplina en el aula y en el centro.

¿PARA QUÉ LA DISCIPLINA ESCOLAR? EL MODELO PUNITIVO-SANCIONADOR

El día a día de las clases, los problemas cotidianos en el centro, etc., llaman nuestra atención y hacen que dediquemos toda nuestra energía a su solución. Esto afecta a la reflexión sobre lo que estamos haciendo, al planteamiento de los "por qué" y los "para qué" de nuestra conducta, y nos lleva a actuar casi como autómatas, manteniendo a veces pautas normativas de comportamiento que han perdido ya su razón de ser.

De ahí que sea conveniente detenerse de vez en cuando y, de manera individual y colectiva, hacerse una serie de preguntas sobre el sentido de las normas que están vigentes. En concreto, plantearse una serie de preguntas:

- ¿Cuál es el sentido, el para qué de esta norma concreta? ¿Qué objetivo se plantea?
- ¿A qué prioridades educativas dan respuesta estas normas? ¿Qué modelo de alumno o alumna pretenden desarrollar?
- ¿Qué valores educativos pretenden impulsar?
- ¿Qué ideas pedagógicas y filosóficas están sustentando esas conductas deseables, recogidas en las normas?
- ¿Cómo ha sido el proceso seguido para su aprobación e implantación? ¿Cómo se lleva a cabo el seguimiento de su cumplimiento?

En otro lugar (Uruñuela, 2016, cap. 7), y en el capítulo primero de este libro, he analizado los dos posibles enfoques desde los que se puede abordar la disciplina y las normas: el enfoque reactivo y el enfoque proactivo. El primero se denomina así porque "reacciona" ante la conducta del alumno/a, actúa cuando ese comportamiento ha tenido lugar y adopta medidas para su corrección, al no ser ese comportamiento adecuado a las normas vigentes. El objetivo principal es mantener el orden y para ello parte del establecimiento de un conjunto/catálogo de normas y las sanciones a imponer por su incumplimiento. Para ello se centra en el grupo de alumnos/as "conflictivos", ese tercio aproximado que veíamos que acumula la mayoría de faltas y de sanciones.

Por el contrario, el modelo proactivo se adelanta y busca prevenir las conductas contrarias a la disciplina y convivencia. Busca trabajar con todos los alumnos y alumnas, no sólo con aquellos que son conflictivos, tratando de desarrollar en todo el alumnado las competencias, habilidades y valores necesarios para una buena convivencia. Las faltas de disciplina se interpretan como un síntoma de una necesidad educativa no satisfecha, que es preciso atender.

También tradicionalmente se ha hablado de tres modelos para la gestión de la convivencia y, más en concreto, de las normas (Vicente, 2010, cap. 1): el *modelo "laissez faire"*, el *modelo punitivo-sancionador* y el *modelo democrático*. En el primero de ellos, que también puede denominarse "modelo de no hacer nada", la autoridad brilla por su ausencia y no existen normas o se aplican de forma aleatoria. Se trata de un

modelo de gestión de normas muy perjudicial para el desarrollo educativo del alumnado que, en la práctica, transmite el mensaje de que la convivencia no es un tema importante y que todo puede valer.

Es mucho más importante reflexionar y tener claras las características y propiedades que definen el modelo punitivo-sancionador, perfectamente encajable en el marco del modelo reactivo antes señalado. ¿Qué busca este plan-teamiento, cuál es su fin principal? Su objetivo fundamental es garantizar el orden en el aula y en el centro, el control del alumnado, y, para ello, establece todo un conjunto de normas que dicen qué conductas son adecuadas y están permitidas y, sobre todo qué comportamientos deben evitarse y están completamente prohibidos.

Estas normas vienen dadas y aprobadas por la autoridad, sea esta la dirección del centro o el profesor/a de cada aula. Para garantizar el cumplimiento de estas normas, los propios reglamentos recogen también un catálogo de sanciones que, en función de la importancia de la norma y de la gravedad de su incumplimiento, pueden ser más o menos severas. Y es que, aunque esto no se diga casi nunca de una manera explícita, desde este modelo se piensa que la sanción y el castigo son la forma más eficaz para el aprendizaje de deter-minadas conductas. Ver qué le ha pasado al compañero o compañera por su conducta inadecuada supone, en teoría, un ejemplo suficiente para que resto del alumnado evite dichos comportamientos.

Sin embargo, las cosas no son así. La reincidencia de conductas disruptivas, por ejemplo, es una buena muestra de que este tipo de actuaciones no son eficaces. Su preocupación básica es sobre el orden aparente, no por los problemas que aparecen a través de las conductas transgresoras. Le interesa la conducta, pero no trabaja las emociones que subyacen y predisponen a dicha conducta, ni tiene en cuenta qué necesidades de ese alumno/a no están cubiertas de forma adecuada. Además, puede provocar reacciones no deseadas entre el alumnado, desarrollando actitudes negativas hacia el centro y profesores o profesoras concretos. Y, aspecto importante, se centra únicamente en el grupo de alumnos/as "conflictivo", ese 30% de media que veíamos anteriormente, con olvido del resto del alumnado que no plantea estos problemas y de su necesaria educación socioemocional y moral. Y muchas otras consecuencias que no podemos ahora recoger, tratadas en mi libro antes citado.

Por lo general, todos los centros han elaborado su propio "Reglamento de Régimen Interior", que en distintas Comunidades Autónomas puede tener otro nombre, pero que es el documento que recoge las principales normas vigentes en el centro. Un estudio detallado de estos Reglamentos nos muestra cómo, en la gran mayoría de centros, estos conjuntos de normas responden en gran medida a las características del modelo punitivo-sancionador[12].

Para empezar, todos los RRI (Reglamento de Régimen Interior) deben respetar y adaptar las normas generales y los procedimientos establecidos en la normativa superior[13]. Una de las características que tienen casi todos los RRI es su escasa autonomía respecto de la normativa básica, renunciando, de alguna forma, a la capacidad

de adaptar y desarrollar dicha normativa a las características y necesidades específicas del centro, plasmadas en su proyecto de convivencia dentro de su proyecto educativo.

Alguna de las características comunes de estos RRI, que muestran cómo son reflejo del modelo punitivo-sancionador, son las siguientes:

- Sólo uno de ellos vinculaba el RRI al proyecto educativo del centro. El resto lo consideraban un elemento independiente, con valor por sí mismo.
- Destaca su fidelidad literal a lo establecido en las leyes superiores, siendo muchos de ellos copia literal de las mismas. Casi todos se han actualizado y revisado precisamente para tener en cuenta las novedades normativas introducidas por la Comunidad de Madrid.
- Sólo dos han modificado su nombre, RRI, para sustituirlo por "Reglamento de Alumnos" o "Reglamento de Convivencia".
- Se detecta una gran pormenorización y sobrerregulación de las conductas de los alumnos/as: por ejemplo, dónde pueden estar y dónde no, qué tienen que hacer si no llega un profesor, etc.
- Suelen ser textos cerrados, que señalan qué se puede hacer y qué no. Ninguno tiene criterios u orientaciones sugeridas para determinadas situaciones.
- No existe un planteamiento preventivo, se centra en soluciones concretas para cuando haya habido un problema. Por ejemplo, no se menciona la mediación como procedimiento a seguir en determinados conflictos. Esto refuerza la impresión de rigidez y autoritarismo que caracteriza estos textos.
- No se encuentra ni se ve un análisis previo de los problemas a los que se quiere dar respuesta, se pasa directamente a establecer la solución.
- No se trata la disciplina positiva, los objetivos de formación académica, personal y social que se quiere alcancen los alumnos/as.

Podía ampliarse esta lista con muchos más detalles. Llama la atención que, casi todos los RRI, recogen y exponen los principios pedagógicos y objetivos educativos recogidos en las leyes, pero sin ningún tipo de adaptación a las necesidades educativas del centro. Lo mismo pasa con las estructuras organizativas y de coordinación del profesorado: se limitan a copiar lo establecido, sin hacer ninguna adaptación como consecuencia de los problemas de funcionamiento que se hayan detectado. Tampoco se desarrollan los derechos del alumnado, como su forma de participar en la vida del centro o las funciones de los delegados/as. Sin embargo, se insiste una y otra vez en el deber y obligación de asistir a clase.

En todos los RRI estudiados hay normas de convivencia que intentan regular y establecer lo que está permitido y lo que no. El afán por el control del alumnado y la obsesión por el orden quedan claros cuando se ve qué es lo que se regula en dichas normas: las entradas y salidas del centro, la permanencia en los pasillos, el uso de espacios comunes (patio, biblioteca, usos múltiples…), acceso a cafetería, petición de

fotocopias, uso de los móviles, qué hacer cuando falte un profesor/a, cómo reclamar una calificación o cómo pedir una entrevista con un profesor/a, etc.

Sin embargo, situaciones frecuentes que tienen lugar en los centros, no tienen apenas espacio en el RRI, como la forma de atender a los alumnos/as que llegan nuevos a lo largo del curso, o cómo despedir a quienes se van del centro. Y llama la atención la hiperregulación del uso de la biblioteca, llegando incluso a describirla como "posible lugar de castigo" para alumnos/as expulsados. O la regulación de las actividades extraescolares, utilizadas también a veces como tipo de sanción, más que como elemento de integración y refuerzo del grupo.

En definitiva, muchos ejemplos que muestran la pervivencia y continuidad del modelo reactivo punitivo-sancionador en nuestros centros. Es necesario ser consciente de nuestro grado de aceptación y de práctica de este modelo para, a partir de ahí, corregirlo e irle abandonando poco a poco, "ir enterrándolo" y sustituyéndolo por el modelo democrático, en la línea del enfoque proactivo antes mencionado.

Y es que el modelo punitivo-sancionador se caracteriza por buscar, como principales objetivos, el control del alumnado y el orden aparente en el centro y las aulas. Al igual que sucede con el aire que respiramos, su presencia apenas se nota, pero forma parte importante de la vida y organización de los centros.

HACIA LA DISCIPLINA POSITIVA: EL MODELO DEMOCRÁTICO Y PROACTIVO

Comentábamos anteriormente que, según nuestra propia definición de disciplina, esta debía de ser un proyecto de educación moral y cívica. El objetivo final, lo que da sentido al trabajo con las normas es educar para la autonomía, para la auto-responsabilidad. Superando su valor instrumental, "así podré dar clase", hay que subrayar su valor fundamental, el valor que tienen por sí mismas, en cuanto instrumentos proactivos para el desarrollo de una convivencia positiva. Y no podemos olvidar que las normas, como todo elemento organizativo en general, tiene un doble valor: son un instrumento para conseguir los objetivos deseados y, a la vez, transmiten determinados valores pues tienen un trasfondo ético.

Enseñar disciplina a los alumnos y alumnas debe ser enseñarles a responsabilizarse de su propia conducta y a regularla, desarrollando en ellos las habilidades, competencias y valores necesarios que, además, les van a ser útiles para toda su vida. Y, al igual que sucede con cualquier otra materia que forma parte del currículo, la disciplina debe planificarse en cuanto a los objetivos a conseguir, las acciones a realizar y las responsabilidades del profesor/a y de los alumnos/as: igualmente, debe ser evaluada, como hacemos con cualquier otra actividad lectiva. Lamentablemente, se le da mucha importancia a la programación del curso o materia, hecha en un momento en el que apenas se conoce al alumnado destinatario; pero no se exige una programación de la disciplina, hecha después de un mínimo de actividad lectiva y revisada con carácter

periódico.

La disciplina, más que centrarse en el control del alumnado, debe hacerlo en promover su independencia y responsabilidad. Por lo general, en los reglamentos de los centros solemos centrarnos en las malas conductas, en los comportamientos que se quiere evitar. Pero la pregunta debería ser, más bien, otra: ¿Qué conductas queremos en nuestros alumnos y alumnas? ¿Qué conductas positivas queremos enseñarles? ¿Lleva el establecimiento de una norma concreta a desarrollar en los alumnos/as hábitos positivos de conducta?

De alguna manera, debemos tener claro que, a partir de medidas concretas que se toman diariamente en el aula, buscamos algo más serio y permanente, educar en determinados valores necesarios para la convivencia y desarrollar también una identidad y un carácter moral. Es lo que pretende reflejar la figura 8.1.

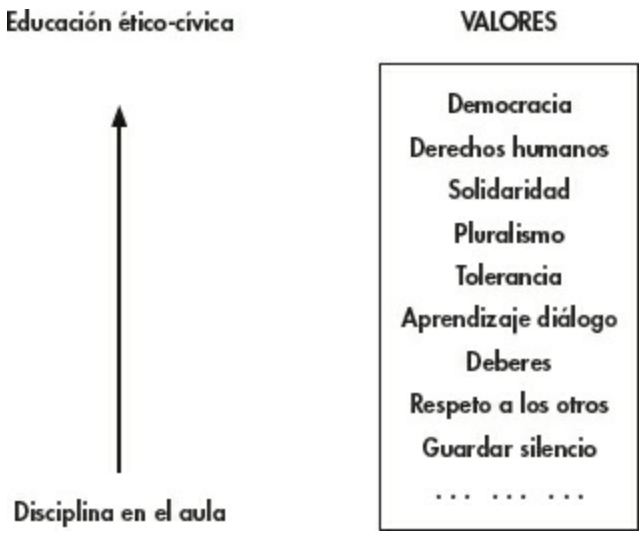


Figura 8.1. *Enfoque global de la disciplina.*

Sólo desde este enfoque global, desde la ética y los valores convivenciales, es posible gestionar adecuadamente el aula y construir un grupo cohesionado. Así, es posible desarrollar un modelo democrático que supere los modelos "laissez faire" y punitivo-sancionador. Y pasa a primer plano la educación moral, que tiene por objetivo el desarrollo de la personalidad moral del alumna-do, acompañando a los niños/as y adolescentes en el desarrollo del conjunto de valores, principios y criterios morales. De esta forma, aprenderán a regular su propia conducta y a mantener sanas relaciones de interdependencia con el entorno.

En su desarrollo moral, el niño/a pasa desde planteamientos heterónomos, en los que la norma de conducta y el comportamiento correcto le viene impuesto desde fuera, a planteamientos autónomos, en los que el comportamiento viene dictado por sus propios criterios y valores. Este proceso exige el desarrollo de competencias cognitivas y también emocionales y conductuales: desarrollar la conciencia de sí mismo y la capacidad de manejarse de forma autónoma; la autonomía moral o conjunto de capacidades para analizar y tomar decisiones propias y autónomas sobre situaciones que

le toca vivir; y, por último, el desarrollo de la propia identidad con sus valores, creencias, costumbres, hábitos y conductas (para más información, véase Puig, J., y otros [2000]).

Sin embargo, y como ya se ha señalado, pocas veces los claustros y equipos docentes reflexionan sobre estos puntos. El tema de la disciplina se convierte, así, en parte del currículum oculto. Un currículum que

> hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional (Torres, 1991: 198).

Es imposible no educar en convivencia. Del profesorado, y de toda la comunidad educativa, depende que sea un proceso consciente y buscado o, por el contrario, sea algo que acontece al margen de cualquier tipo de control. Y, desde el punto de vista proactivo, hay que recordar dos características fundamentales de las normas (Uruñuela, 2016): tienen que ser *normas inclusivas*, dirigidas a integrar y recuperar a todo el alumnado, también a aquellos cuya conducta resulta más disruptiva y contraria a los objetivos educativos del grupo; algo que, desde el modelo punitivo-sancionador se olvida habitualmente, reforzando con la norma la segregación y exclusión de todos aquellos alumnos y alumnas que más lo necesitan.

Y, a la vez, deben ser *normas participativas*, elaboradas y aprobadas contando con la información a todos los afectados, la opinión de los mismos y la decisión sobre las mismas. Sólo desde la participación es posible superar el desapego emocional hacia las normas y otras obligaciones del centro que afectan a una parte del alumnado y que tanto preocupan al profesorado.

Desde el modelo proactivo y democrático, las normas tienen por objetivo fomentar y desarrollar la autonomía y autocontrol de cada alumno/a, como parte de un proceso de educación moral. Así, decisiones concretas sobre la vida del aula se convierten en elementos vinculados a otros objetivos más importantes, relacionados con la educación moral y el desarrollo de la autonomía de los alumnos y alumnas.

EL SEGUIMIENTO Y SUPERVISIÓN DE LA DISCIPLINA

Establecer normas claras es algo necesario, pero no suficiente para lograr una buena convivencia en el aula y en el centro. Es posible que se hayan respetado las dos condiciones fundamentales, ser inclusivas y establecidas de forma participativa, pero hay un tercer elemento que se debe tener en cuenta, el seguimiento que se hace de las mismas, la supervisión de su cumplimiento. Y este es un elemento fundamental, ya que la calidad de la convivencia no se mide tanto por el número de conflictos que surgen en el centro escolar, cuanto por los recursos y las respuestas que se desarrollan para darles una respuesta adecuada.

De nada sirve tener un extraordinario reglamento, si este no va acompañado de un

buen plan de seguimiento, de un claro protocolo de actuación, que marque las acciones a llevar a cabo cuando tiene lugar un incumplimiento.

¿Cuáles son las sanciones que se suelen aplicar con más frecuencia en los centros? El varias veces citado informe del Observatorio Estatal de la Convivencia (2010: 89 y ss.) muestra la insatisfacción del profesorado ante la ineficacia de las sanciones propuestas, opinión en la que coinciden con los propios alumnos. Según este estudio, y por mucho que nos extrañe, la sanción más frecuente por parte del profesorado sigue siendo "castigar a copiar algo", seguida de "obligarle a permanecer en un determinado lugar", "la expulsión del aula y comunicación a la familia" y, finalmente, "el envío a jefatura de estudios". A su vez, las opiniones del profesorado coincidían en mostrar la necesidad de "más mano dura", de "endurecer las sanciones" y, sobre todo, de "reforzar la capacidad del profesorado para adoptar de manera inmediata estas sanciones".

Uno de los problemas más importantes radica en que, en demasiadas ocasiones, cada profesor o profesora actúa de acuerdo con su propio criterio, de manera que lo que para uno es algo muy grave y que no se puede permitir, para otros apenas es una anécdota sin importancia. La falta de acuerdo del profesorado, tanto en cuanto a la implantación de las normas como en lo relativo a su seguimiento y exigencia, es uno de los factores con mayor influencia en el clima y vida del centro.

A su vez, y al igual que sucedía con las normas, también los procesos de seguimiento y de sanción pueden responder a distintos enfoques, sin que en muchas ocasiones el profesorado sea consciente de ello. Todos los centros educativos tienen sus propios procedimientos de corrección de las conductas no deseadas, imponen sanciones más o menos graves, buscan la erradicación de las conductas disruptivas. Sin embargo, lo mismo que con las normas, pocas veces se plantean qué hay detrás de las mismas, cuáles son sus finalidades y, sobre todo, qué idea de justicia aparece detrás de los procedimientos de corrección.

Juan de Vicente (2010: 96 y ss.) plantea una interesante reflexión sobre este punto. Distingue dos tipos de justicia, la justicia punitiva y la justicia restitutiva /restaurativa, correspondiendo cada una de ellas a los dos modelos punitivo- sancionador y democrático, analizados en relación con los procesos de implantación de las normas.

La *justicia punitiva* tiene y busca un doble objetivo: en primer lugar, que la persona pague por haber incumplido la norma y, en segundo lugar, que este pago o sanción tenga un efecto disuasorio en la comunidad, de manera que otros alumnos/as eviten actuaciones contrarias a la norma viendo las consecuencias que tiene para quien la incumple. La sanción se procura que sea proporcional a la gravedad de la conducta, ya que no es lo mismo hablar o molestar repetidamente en clase que insultar o faltarle gravemente al respeto al profesorado. La sanción que se impone, desde este modelo, puede llegar a la privación temporal de determinados derechos y apoyan su eficacia en la creencia de que, si no hay sanción, no hay aprendizaje. Las sanciones en forma de castigos, aplicados por el profesor/a o la dirección, suelen ser la forma más habitual de concretar este modelo de justicia punitiva.

Por el contrario, la *justicia restitutiva*/reparativa busca, como objetivo principal, la

rehabilitación de la persona infractora, distinguiendo siempre entre las personas y las acciones que llevan a cabo estas personas. Desde este planteamiento se insiste más en que el alumno o alumna vea las consecuencias de sus actos, asuma su responsabilidad y aprenda a partir de ellas, y no tanto en la imposición de sanciones que, en muchas ocasiones, poco tienen que ver con las conductas que se quiere corregir. Insiste más en el carácter reeducativo: que, tras la conducta, suceda algo y que esto no sea meramente sancionador, sino basado en la comprensión y reflexión por parte del infractor, ya que es la mejor manera de ser reeducado. Sin duda, y como reconocen sus promotores, se trata de un procedimiento que resulta mucho más lento, pero, a la larga, mucho más eficaz.

Es importante distinguir las diferentes respuestas que pueden darse a las situaciones de incumplimiento de las normas y ser conscientes de las diferencias que puede haber entre ellas. En concreto, entre los castigos y sanciones, las medidas reparadoras, las medidas reeducativas y las medidas preventivas. La mayor o menor presencia y peso de cada una de ellas decantará nuestra forma de actuar hacia un modelo u otro de tratamiento de la disciplina.

Brevemente, las sanciones o castigos pueden adquirir muchas formas, pero todas tienen en común que son respuestas que buscan disminuir la frecuencia de la conducta que se trata de cambiar. Tratan de disuadir al alumno/a respecto de su conducta y de proteger los derechos de los demás a través de un efecto ejemplarizante. Sin embargo, por razones que se comentarán en otro capítulo, su eficacia es más que discutible, debido a su uso arbitrario e incoherente, su demora en la aplicación, su uso no razonado e, incluso, su efecto reforzador de determinadas conductas.

Desde el *modelo democrático y proactivo* se insiste más en las consecuencias que puede tener una acción. Se trata de algo lógico y natural, vinculado con las propias normas, que ayudan al infractor a comprender cuál es el comportamiento aceptable y a ponerlo en práctica. Así, por ejemplo, una consecuencia lógica, derivada de la falta injustificada a clase de manera habitual, puede ser la pérdida de la evaluación continua, por imposibilidad de aplicarla debido a las ausencias. Sin embargo, suele ser más frecuente aplicar una sanción que, tras la acumulación de varias faltas de asistencia sin justificar, implica el castigo de expulsión del centro, por ejemplo, durante cinco días. Está claro que esto, lejos de modificar la conducta, la refuerza y es un premio para el alumno/a absentista.

A veces, puede resultar difícil distinguir ambos planteamientos, pero merece la pena el esfuerzo. Las consecuencias son un hecho que resulta de otro hecho, es algo necesario, que se sigue de una conducta; por ejemplo, si saco un plato del horno sin protección, me quemaré y aprenderé que eso me va a pasar siempre. La consecuencia es algo natural que lleva directamente al aprendizaje y que nos hace reflexionar sobre ello.

Nada de esto suele darse en el castigo: se trata de una pena, una sanción que se impone por una mala conducta, muchas veces sin ninguna relación con ella. Así, en más de una ocasión, he visto cómo un profesor/a ponía un examen sorpresa porque no se callaban y guardaban silencio sus alumnos. Más que por la reflexión, el castigo busca que el alumno/a aprenda a evitar una

conducta por el miedo a dicho castigo. Ha sido, durante muchos años, la practica educativa más habitual que incluso nosotros mismos hemos vivido, y de ahí que siga vigente al no cuestionarnos su fundamento.

Junto a las consecuencias, más allá de los castigos, es necesario pasar también a medidas reparadoras y reeducativas. Galtung, a propósito de la gestión de los conflictos, nos hablaba de la necesidad de "las tres R": Reparación, Reconciliación y Resolución de las causas del conflicto. No basta sólo con el castigo, es necesario reparar (material o moralmente) el daño, buscar la reconciliación con la otra persona y solucionar los factores que se hallan en la base del problema de disciplina. Algo que, de momento, sólo podemos mencionar y que retomaremos en un próximo capítulo.

Tan importante como el proceso de implantación de normas es el seguimiento de su cumplimiento, así como las medidas adoptadas para corregir las infracciones a las mismas. También aquí hay dos modelos de supervisar los incumplimientos: el propio de la justicia punitiva, que se centra sobre todo en los castigos, y el de la justicia restaurativa que se centra sobre todo en las consecuencias y en la reeducación.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las normas y la disciplina son elementos imprescindibles para una buena gestión del aula y del centro. Todo grupo humano, sea formal o informal, dispone de normas y el centro escolar no puede ser diferente.

Sin embargo, es necesario que en los equipos docentes y en los claustros se reflexione sobre las mismas y se analicen los fundamentos e ideas básicas que hay detrás de las prácticas relacionadas con la disciplina:

- ¿Qué idea, qué definición tenemos de la disciplina? ¿Es puramente instrumental o consideramos que es un contenido de aprendizaje básico y fundamental?
- ¿Qué objetivos nos planteamos con la disciplina escolar? ¿Mantener el orden y controlar al alumnado? ¿O la consideramos una parte de la educación moral y todas las decisiones que adoptamos van encaminados al crecimiento del alumno/a en autonomía y autocontrol?
- ¿Qué procedimientos son los más habituales en el centro a la hora de corregir las conductas que son contrarias a las normas? ¿Predominan los castigos y sanciones? ¿O, más bien, actuamos reforzando las consecuencias?
- ¿Qué otros enfoques consideramos en nuestras actuaciones, como reparar, reconciliar o resolver las causas del conflicto? ¿En qué actuaciones las vemos reflejadas?

Preguntas y reflexiones fundamentales que, lamentablemente, no suelen ocupar el tiempo en las reuniones colectivas. Pero es necesario analizarlas y dedicarles espacio en los equipos.

EN LA PRÁCTICA

1. ANÁLISIS DE LAS NORMAS Y PROCEDIMIENTOS DE SANCIÓN DEL CENTRO

- Escoge una norma o normas que estén vigentes en tu centro. Piensa, por ejemplo, en las que puedan ser más importantes para el grupo de alumnos/as, para el buen funcionamiento del aula, etc.
- A partir de ahí, contesta a las siguientes preguntas:
  - ¿Cuándo fue elaborada y aprobada? ¿Qué procedimiento se siguió para su aprobación?
  - ¿A qué necesidad o situación problemática pretende dar respuesta?
  - ¿Con qué finalidad está elaborada?
  - ¿Qué valor intenta desarrollar y trabajar en el alumnado? ¿Hacia qué modelo de alumno/alumna va dirigida?
  - ¿Conoces qué consecuencias van adscritas al incumplimiento de esa norma?
  - ¿Crees que son acertadas y acordes a la situación planteada?
  - ¿Predomina el carácter punitivo o el carácter educativo y reparador?
  - ¿Piensas que su aplicación conduce a un cambio en las conductas y actitudes de los infractores?
  - ¿Se llevan siempre a cabo?
  - ¿Son compartidas por todos?
  - ¿Están informados los padres y madres?
  - ¿Existe algún organismo interno encargado de garantizar su cumplimiento?
- Puedes hacer el mismo ejercicio con el reglamento vigente o con las diferentes normas del centro y del aula.

2. CONDUCTAS DESEABLES EN LOS ALUMNOS Y ALUMNAS

Desde un enfoque democrático y positivo de la disciplina, es preciso identificar aquellos comportamientos que queremos que adquieran los alumnos/ as a lo largo de su proceso educativo, tanto en el ámbito académico como convivencial.

A partir de múltiples reuniones celebradas con el profesorado (cursos de formación, claustros, Comisión de Coordinación Pedagógica, equipos do

centes…) es posible proponer una lista, provisional e incompleta, de estas conductas deseables por gran parte del profesorado. En concreto:

Conductas académicas deseables en los alumnos/as

- Asistencia regular a clase: no faltar sin causa justificada.
- Atención e interés por aprender: concentrarse en las tareas de aprendizaje y participar activamente.
- Puntualidad y diligencia en el trabajo
- Perseverancia en el trabajo y en el esfuerzo a lo largo de todo el curso.
- Esfuerzo continuo por superarse.
- Colaborar en la creación de un clima y de unas condiciones de trabajo en el aula que faciliten la tarea del profesor/a y la concentración y rendimiento de los alumnos/as.
- Cooperar en los trabajos colectivos, bien sea en pequeños grupos o en el grupo-clase.
- Guardar silencio, escuchar y atender a lo que dice el profesor/a o los compañeros/as, cuando sea necesario.
- Tener una planificación diaria y semanal del estudio personal con un horario razonable.
- Estudiar habitualmente todos los días, realizando las actividades y ejercicios propuestos, llevando al día la asimilación de las enseñanzas impartidas en las aulas.
- Aprender a tomar apuntes y notas y hacerlo de modo habitual cuando explica el profesor/a o cuando se trabaja en grupo.
- Llevar un cuaderno limpio y ordenado de cada área de conocimiento con las informaciones dadas por el profesor/a, los apuntes tomados en clase, los esquemas y resúmenes elaborados durante el estudio personal y los trabajos indicados por los profesores/as.
- Aprender técnicas de estudio y de trabajo intelectual y aplicarlas habitualmente, como, por ejemplo, buscar y procesar información.
- Realizar los trabajos y deberes pertinentes, cuidando con esmero el contenido y la presentación.
- Preparar cuidadosamente los controles y exámenes a lo largo de la cada evaluación y a lo largo de todo el curso.
- … … … … … … … … … …

Conductas convivenciales deseables en los alumnos y alumnas

- Respeto a los compañeros/as, los profesores/as y el personal no docente.
- Actitud de diálogo para resolver los problemas y conflictos.
- Sinceridad y veracidad.
- Guardar las formas correctas cuando presentan quejas o hacen críticas.
- Evitar la agresividad física, verbal o moral con los compañeros/as, los profesores/as y el personal no docente.
- Ser tolerantes con las opiniones de los demás.
- Estar dispuestos a aceptar las disculpas pedidas por los demás por sus errores, equivocaciones o conductas incorrectas.
- Estar dispuestos a pedir disculpas a los demás por sus propios errores, equivocaciones y conductas incorrectas.
- Ser justos con todos, respetando sus derechos.
- Practicar la solidaridad y la ayuda mutua con los compañeros/as.
- Colaborar positivamente en la creación de un clima de convivencia y de unas condiciones de trabajo adecuadas para aprender: amistad, confianza, diálogo, afabilidad, atención, concentración en las tareas, silencio cuando sea necesario…
- Respetar el material escolar y las instalaciones.
- Mantener limpio el Centro por razones de higiene, ecología, salud y convivencia agradable, y por respeto al personal de limpieza: mesas, sillas, aulas, pasillos, servicios, etc.
- Asumir la responsabilidad personal y colectiva en la convivencia, en el cuidado del material y de las instalaciones y en la limpieza.
- Mantener los mismos comportamientos convivenciales en la familia y en la calle que en el Centro.
- … … … … … …

Tras la lectura de las enumeraciones anteriores, contesta a las siguientes preguntas, primero de forma individual y, después, con tus compañeros/as de equipo o claustro:

1. Analiza las conductas recogidas en la tabla:
   a. ¿Son todas necesarias e importantes?
   b. ¿Echas en falta alguna otra conducta que debieran adquirir los alumnos/as? Completa la enumeración, si lo estimas oportuno.
   c. Clasifícalas en cinco categorías:

i. Conductas relacionadas con la salud e higiene
ii. Conductas relacionadas con el cuidado material
iii. Conductas relacionadas con la asistencia y puntualidad
iv. Conductas relacionadas con las relaciones personales
v. Conductas relacionadas con la actividad académica

d. En cada uno de los apartados, ordena y prioriza dichas conductas, teniendo en cuenta su importancia y sus consecuencias.

2. Analiza el Reglamento de tu centro (o documento similar) y responde:
   a. ¿En qué artículos o apartados están recogidas estas conductas?
   b. ¿Se dan pautas para su desarrollo o potenciación?
   c. ¿Se limita a prohibir determinadas conductas?
   d. ¿Están estas conductas descritas de manera positiva o, por el contrario, están descritas las conductas negativas, relacionadas con ellas, que hay que evitar?
3. Elabora un pequeño plan de mejora:
   a. Escoge dos o tres conductas por cada uno de los apartados vistos en 1c, en función de su incidencia, importancia, etc.
   b. ¿Cómo podéis trabajar de manera específica esas conductas positivas?
   c. Además de las normas y sanciones, ¿qué otros recursos vais a necesitar?
4. Conclusiones del análisis.

PARA SABER MÁS

DE VICENTE ABAD, J. (2010): *Escuelas sostenibles en convivencia*, Barcelona, Graó.
Libro clave para el estudio de la disciplina, las normas y los protocolos de supervisión de las mismas. Gran parte de las ideas recogidas en el capítulo están inspiradas en este texto, junto con las exposiciones y la puesta en práctica que hace en su Instituto, IES "Miguel Catalán" de Coslada. Libro imprescindible.

RODRÍGUEZ, R. I. Y LUCA DE TENA, C. (2001): *Programa de disciplina en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. ¿Cómo puedo mejorar la gestión y el control de mi aula?*, Archidona-Málaga, Ediciones Aljibe.
El libro presenta una amplia panorámica sobre los distintos enfoques que ha tenido la disciplina para, a continuación, analizar las nuevas situaciones de indisciplina que viven los centros y proponer actividades concretas y muy prácticas para su desarrollo en el centro.

Hay otros libros, ya clásicos que, a pesar de haber sido editados hace tiempo, merece la pena consultar y leer. En concreto:
FONTANA, D. (2000): *El control del comportamiento en el aula*, Barcelona, Paidós.

GOTZENS, M. C. (1997): *La disciplina escolar*, Barcelona, Horsori-ICE.
WATKINS, Ch. y Wagner, P. (1991): *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*, Barcelona, Paidós/MEC.

II

LA GESTIÓN DEL AULA: PAUTAS Y SUGERENCIAS DE ACTUACIÓN

9

“Hacer grupo”: las relaciones personales en el aula

Nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, siempre se es sujeto entre sujetos:
el sentido humano de la vida no es un monólogo, sino que proviene del intercambio de sentidos, de la polifonía coral.
Antes que nada, la educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables.
F. SAVATER

Un centro educativo es, a la vez, un centro de aprendizaje y un centro de convivencia. Se trata de dos dimensiones, dos aspectos inseparables, como las dos caras de una moneda. Y, algo más, la interacción con otras personas es la forma más eficaz de aprendizaje, aprendemos a través de esta relación e interacción, es imposible el aprendizaje si la relación con los maestros/as y con los compañeros/as del grupo no es positiva y segura. Además, como también se ha visto, desarrollar un tipo de relación inclusivo y seguro es una de las condiciones necesarias para un buen clima y, por tanto, para una buena gestión del aula. Es necesario prestar atención a las relaciones, fomentarlas y crear un grupo sano, seguro y bien relacionado. Sin embargo, pocas veces la formación y consolidación del grupo son objeto de tratamiento y de discusión por parte de todo el profesorado. Es cierto que, en muchos casos, desde el Departamento de Orientación se proporcionan pautas para las primeras sesiones de tutoría con el alumnado, al menos en los centros de Secundaria. Pero ¿son suficientes esas indicaciones? ¿Logran que todo el profesorado que da clase a un mismo grupo de alumnos/as se implique en este trabajo y lo considere un aspecto fundamental, tan importante como su propia materia?

La respuesta, con toda probabilidad, será negativa. En Infantil y Primaria, dada la estructura organizativa de estas etapas, es posible que el tema no tenga la misma

prioridad, ya que, una vez constituido el grupo, continúa básicamente el mismo a lo largo de los cursos, con pequeñas variaciones. Incluso la propia maestra o maestro le acompaña a lo largo de los ciclos, dándose una continuidad en la relación y acción con el grupo. Sin embargo, nunca se puede perder de vista la importancia del grupo, de su cohesión, de las buenas relaciones interpersonales entre sus miembros, siendo todo esto un aspecto ineludible del trabajo de los maestros/as de cara al trabajo de una buena convivencia.

No sucede lo mismo en Secundaria, donde lo normal es que, de un curso para otro, haya cambios importantes dentro de los grupos. Al inicio de la etapa, porque vienen de varios colegios y no se han conocido hasta ese momento. En los siguientes niveles, porque la presencia de repetidores/as o la elección de optativas, entre otros factores, puede cambiar profundamente la composición de los grupos. De ahí que sea más necesario plantearse este tema y abordarlo a fondo. Es lo que se trata de abordar en este capítulo. Una de las cosas más necesarias para un profesor o profesora que empieza a dar clase es comprender la importancia del grupo-clase y la prioridad de trabajar en su creación y consolidación. Son varias las preguntas que cualquier profesor/a nuevo debe plantearse:

- ¿Los alumnos y alumnas de una clase forman un grupo? ¿Qué han hecho para conocerse? ¿Sienten que pertenecen a dicho grupo, que forman parte del mismo?
- ¿Qué pasa cuando el clima relacional interno es negativo?
- ¿Qué podemos hacer para construir y fortalecer el grupo?

La experiencia nos dirá enseguida que los grupos, dejados al azar, no se consolidan como tales y que suelen ser fuente de marginación o exclusión de determinados alumnos. Que es necesario plantearnos intencionalmente la consolidación del grupo como tal e incidir en aquellos aspectos propios del grupo que se consideren más prioritarios. Y que, lo mismo que se planifica el proceso de enseñanza de una asignatura, también es necesario programar y planificar las acciones que se van a poner en marcha para la consolidación y fortalecimiento de los distintos grupos.

Desde nuestro planteamiento, el trabajo de la convivencia no es algo sólo instrumental, sino un contenido nuclear de proceso educativo. Tratar de hacer un buen grupo, fortalecer su cohesión y las relaciones entre sus miembros son formas de trabajar la convivencia en la práctica, llevando a cabo unos aprendizajes útiles para la actividad del centro y, sobre todo, para la vida en general. Las competencias y habilidades desarrolladas van a ser de gran utilidad para otras situaciones de convivencia, y aprenderlas desde una edad muy temprana va a facilitar la construcción de una sociedad menos violenta y más convivencial.

LA CREACIÓN DEL GRUPO: LOS ELEMENTOS DE “PROVENCIÓN”

Un grupo no es solamente una yuxtaposición de personas, una simple unión de

individuos. Un grupo se desarrolla a través de un proceso, en el que van apareciendo diversos elementos que van ensamblándose entre sí. Del mayor o menor éxito de este proceso surgirá un grupo potente, coherente y unido o, por el contrario, un grupo con problemas de interacción entre sus miembros, desunido y muy disperso.

Diversos autores describen y muestran los puntos que constituyen el "esqueleto" de un grupo. Distinguiendo el grupo primario, caracterizado por tener exclusivamente una relación de convivencia y familiaridad entre sus miembros, de los grupos secundarios o equipos, unidos por una meta y unos objetivos que conseguir, Medina y Cembranos (2003) señalan las interacciones, el pensamiento de grupo, las motivaciones, la estructura y dinámica, la realización de las tareas y el sentido del grupo como elementos fundamentales del grupo. En la misma línea, hay autores que se fijan en las necesidades de las personas que forman el grupo y en la respuesta que se da desde este. Tres elementos son claves para el grupo:

- Cómo se da respuesta a la *interdependencia*, satisfaciendo las carencias e insuficiencias que una persona aislada vive y que busca solucionar en contacto con otras personas.
- La respuesta a la necesidad de *interacción*, de comunicarse con otras personas y poner en común lo que le sucede, sus sentimientos y emociones, sus aspiraciones, etc.
- El desarrollo de la propia *identidad* de cada miembro, que se forma a partir del contacto y del reflejo en otras personas, de la imagen que nos devuelven de cómo nos ven a nosotros/as.

A partir de estos elementos surgen otros, como los diferentes papeles que se representan en el grupo, las normas que ordenan la forma de actuar de sus miembros y, como consecuencia de todo ello, el mayor o menor sentido de pertenencia al grupo.

Todos estos elementos están presentes en los grupos de alumnos y alumnas que hay en los centros escolares. Son grupos unidos por una tarea común, el aprendizaje, que se reúnen en un tiempo y espacio estables, con una estructura también relativamente estable, con roles prefijados y normas explícitas, que lleva a cabo unas tareas y mantiene unas relaciones dentro y fuera del equipo.

¿Cómo potenciar estos grupos, en qué elementos es necesario incidir con mayor atención? Siguiendo la propuesta de Cascón[14], son cuatro los elementos que deben trabajarse: *"hacer grupo"*, *"la comunicación efectiva/el consenso", "la cooperación"* y *"la resolución de conflictos"*. El propio Cascón lo representa en forma de escaleras (fig. 9.1), en la que en la de la izquierda aparece lo que hay que trabajar con el alumnado, y en la de la derecha las obligaciones del profesorado.

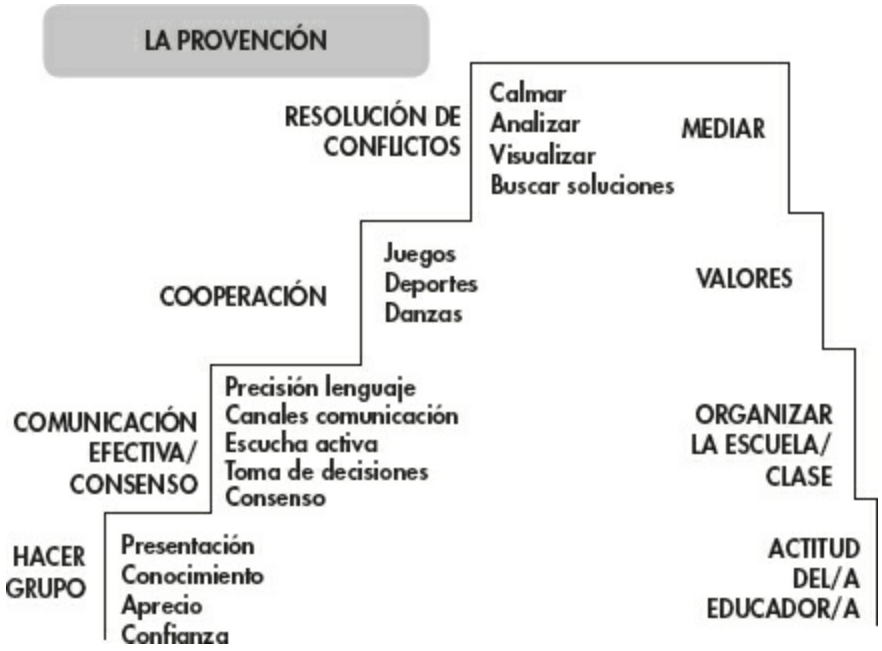


Figura 9.1. *La escalera de construcción del grupo.*

La propuesta de Cascón proviene del tratamiento y gestión de los conflictos, insistiendo en que lo importante es "proveer" de recursos a los grupos y colectivos, ya que, por la importancia que tienen, no es conveniente hacer "prevención" de los conflictos. Es este el sentido que queremos aplicar y desarrollar en este apartado: darnos recursos y capacidades que nos permitan abordar de manera constructiva algo que siempre va a estar presente en la vida colectiva.

"Hacer grupo"

La primera tarea consiste en *hacer grupo*. Y el propio Cascón señala varias acciones importantes para ello: presentación de los miembros, conocimiento, aprecio hacia todos sus componentes y confianza en ellos. Se da respuesta, de esta forma, a dos de las necesidades básicas señaladas: el sentimiento de pertenencia y el de identidad. Queremos percibir que somos aceptados y valorados por el grupo tal como somos. Lo contrario a esta percepción, se vivirá como exclusión, rechazo o falta de integración, y será origen de muchos problemas en el interior del grupo. De ahí que sea una tarea primordial de todo el profesorado fomentar el conocimiento, el aprecio y la confianza: que se conozcan todos por el nombre, que sepan algo de ellos a nivel personal, que se avance a un nivel más profundo y que, poco a poco, se vaya desarrollando una actitud de confianza mutua, base para otras cosas posteriores y, sobre todo, para erradicar el miedo o las posiciones de poder y dominio de unos sobre otros.

Es importante que, desde el primer momento, esta tarea se fomente por parte de todo el profesorado y que seamos nosotros, los profesores/as, quienes demos ejemplo de ello. Lamentablemente, no es difícil comprobar cómo hay compañeros/as que llegan a final de curso y no son capaces de identificar a determinados alumnos/as, teniendo que recurrir todavía a la fotografía para saber quiénes son.

Hay muchas dinámicas para poner esto en marcha y los Departamentos de Orientación suelen poner a disposición del profesorado ejercicios y juegos para llevar a cabo las presentaciones e ir creando estos vínculos de conocimiento, confianza y aprecio. Por experiencia propia, suele ser de gran interés organizar en el primer mes de clase una salida fuera del centro, sea donde sea. Más que el sitio donde vayan o lo que puedan aprender, lo que se busca es establecer otro tipo de relaciones más informales, que van a redundar en un fortalecimiento importante del grupo como tal.

Es importante, en esta fase, poner las bases para trabajar y desarrollar la autoestima y el aprecio de los demás, para desarrollar el propio autoconcepto y el de las demás personas. Como se ha indicado, la autoestima, en sus inicios, se forma a partir de la imagen que nos devuelven los demás, y es nuestra obligación como educadores/as de hacerles creer en ellos mismos y posibilitar el desarrollo de su propia identidad.

Hacer un hueco para esta tarea, convencerse de que es algo básico para el futuro trabajo y los aprendizajes que vamos a buscar con ellos y ellas, es una idea que merece la pena trabajar y discutir a nivel de todo el claustro. Lo mismo que debe hacerse en relación con el propio profesorado, más si tenemos en cuenta la enorme movilidad de profesorado que, lamentablemente, sigue existiendo en los centros públicos. No es perder el tiempo. Por el contrario, es ganarlo a través de una buena inversión en el grupo.

Hacer grupo es la primera tarea que se debe programar y planificar al inicio del curso. Ello supone cuidar la presentación de todo el alumnado, favorecer el conocimiento de todos entre sí, fomentar la confianza y trabajar el aprecio de todos/as hacia todo el alumnado.

LAS INTERACCIONES EN EL GRUPO

Se puede decir que las interacciones son los "átomos" del grupo, lo que hace que unas personas dejen de ser una masa o una yuxtaposición de personas, y se conviertan en grupo y en equipo. Un conjunto de personas puede, por ejemplo, estar esperando al autobús, pero no son un grupo como tal. Sólo cuando empieza a haber interacciones entre ellos, cuando alguien comenta el retraso habitual y las consecuencias que puede tener para entrar a tiempo en el trabajo y otros le responden y amplían la interacción, sólo entonces es cuando podemos empezar a hablar de grupo.

En el capítulo tercero se analizaban los distintos tipos de relación y su repercusión en el clima de aula. Pero estos tipos de relación surgen del desarrollo de múltiples interacciones, que son la base fundamental de dicha relación. Y es necesario que todo profesor o profesora se plantee cómo son estas interacciones básicas, ya que van a conformar y establecer el tipo de relación predominante en el grupo.

Cembranos (2012: 21) habla de cinco *tipos básicos de interacción en el seno del grupo*, las tres primeras negativas para el buen funcionamiento del mismo, las dos últimas positivas para el fortalecimiento del equipo. Son las siguientes:

- *Interacción nula*, que tiene lugar cuando una persona o parte del grupo

permanecen ajenos a lo que sucede en el mismo. No hablan, no participan, están presentes físicamente, pero nada más. No existe intercambio alguno y la interacción no existe. Es fácil encontrarse en los grupos-aula alumnos y alumnas en los que predomina este tipo de interacción que, si no se actúa de manera decidida sobre ellos (preguntando, dándoles la palabra, etc.), pueden quedar al margen del grupo como una especie de elementos postizos.

- *Interacción psicótica*, que tiene lugar cuando dos personas interactúan únicamente desde sus emociones, sin escuchar para nada al otro. Las aportaciones de cada uno de ellos son como dos líneas paralelas que, por definición, nunca llegan a encontrarse. Predominan las redundancias, el repetir una y otra vez lo ya dicho, el "diálogo de besugos". Muchos programas de la tele vistos por nuestros adolescentes ("Sálvame", "Hombres, mujeres y viceversa", etc.) son una buena escuela de aprendizaje de este tipo de interacción, ya que es la predominante en los mismos.
- *Interacción de oposición sistemática*, en la que la intervención de una persona se plantea sobre la oposición y negación de lo que ha dicho o hecho la anterior, buscando la confrontación y el enfrentamiento. Es como un "partido de ping-pong", respondiendo a lo que ha dicho el otro y entrando en un círculo vicioso del que resulta muy difícil salir. No es difícil observar este tipo de interacción en muchos claustros, en los que basta que alguien pida la palabra para que, a continuación, sin esperar a ver qué es lo que dice, otros también la pidan para decir lo contrario de lo que diga el primero. Muy bien descritos con la frase "de qué se trata, que me opongo".
- *Interacción sumativa*, caracterizada por la colaboración entre todos los miembros, en la que las aportaciones se suman y añaden unas a otras, ampliando y completando las informaciones que se dan y buscando colectivamente soluciones a los problemas detectados. Es clave para la vida del grupo y su buen funcionamiento. Pero no siempre es la más frecuente.
- *Interacción multiplicativa*, en la que, a partir de ideas o sugerencias aportadas de forma sumativa, aparece un nuevo enfoque, una nueva idea, un nuevo planteamiento que viene a resolver el problema o situación analizadas. Es un tipo de relación que muestra la madurez del grupo y que, por ello, suele ser difícil su aparición como interacción frecuente. Por ejemplo, a partir de datos sobre actitudes del alumnado sobre la gestión y promoción de la convivencia, alguien puede plantear una interacción multiplicativa, proponiendo la incorporación del alumnado a la gestión y supervisión de las normas.

Son muchas las técnicas utilizadas para fomentar las interacciones positivas y disminuir la frecuencia de las negativas, y en los manuales sobre dinámica de grupos pueden encontrarse abundantemente: desde propuestas concretas (eco, rebote, síntesis, disco rayado…), hasta técnicas para moderar adecuadamente al grupo, pasando por técnicas de "bola de nieve" o de "grupo nominal, presencial o a distancia" para la toma

de decisiones de forma participativa. A ellas nos remitimos.

Lo importante es que todo profesor/a sea consciente de que, en estas interacciones que tienen lugar entre los miembros del grupo, es donde empiezan a formarse determinadas actitudes y estilos de relación, claves para la convivencia. En ellas están presentes nuestras necesidades de seguridad, pertenencia e identidad, y también en ellas es donde aparecen las valoraciones emocionales que nos dicen si estamos en el buen camino de satisfacer nuestras necesidades o si, por el contrario, el otro, el que es diferente a mí, es un obstáculo o un peligro para su desarrollo.

Los alumnos y alumnas, desde sus primeros contactos en Infantil hasta el Instituto, van a aprender y desarrollar una determinada actitud ante otras personas, y ello va a tener lugar desde las interacciones en el aula y en el centro, desde esos encuentros cotidianos con alumnos/as diferentes y diversos. Ahí van a estar las bases de la construcción de una buena relación y convivencia o, por el contrario, el origen de muchos de los prejuicios y estereotipos, por desgracia tan frecuentes en nuestra sociedad[15]. De ahí que sea fundamental que, por parte del maestro/a y del profesorado en general, se preste especial atención a cómo son las interacciones que tienen lugar en su aula, fomentando aquellas que son positivas y reconduciendo las negativas.

El problema del maltrato entre iguales o la violencia de género entre adolescentes son situaciones que preocupan mucho y que, hoy por hoy, son fuente de alarma social. Frente a planteamientos reduccionistas, no hay que olvidar que son problemas de relación violenta dentro del grupo, en el marco del modelo de dominio-sumisión. Si se quiere darles una respuesta adecuada, no basta con limitarse a determinadas personas, sino abordar el tema desde la perspectiva grupal. Y abordar y trabajar las interacciones que tienen nuestros alumnos/as, ya que ahí está el germen de las buenas actitudes y estilos de relación basados en el respeto, la paz y los derechos humanos.

LA COMUNICACIÓN Y LA COOPERACIÓN DENTRO DEL GRUPO

Una buena comunicación es fundamental para el buen funcionamiento del grupo. Pero se trata de algo que no surge espontáneamente y que, por tanto, debe ser planificada y buscada de manera intencional. Muchos de los problemas en la relación interpersonal tienen su origen en una comunicación deficiente, en la que aparecen los malentendidos y distorsiones de los mensajes, lo que lleva a enfrentamientos serios entre las personas.

Comunicarse, relacionarse, compartir: son aspiraciones vitales y profundas, y todos/todas pensamos que es uno de los objetivos educativos más importantes. Sin embargo, no somos conscientes de que la escuela no está organizada para la comunicación, que el modelo básico que se desarrolla en la misma es el de “pregunta-respuesta”, que casi siempre está predeterminada la que es la respuesta adecuada y que, en demasiadas ocasiones, el esfuerzo del alumno/a va dirigido a encontrar cuál es esta respuesta correcta, y no tanto a aprender cuáles son las reglas de una buena comunicación interpersonal. Y es preciso romper esta dinámica, darle la importancia que

tiene el aprendizaje de la comunicación y establecer una nueva definición, unas nuevas bases de lo que debe ser la comunicación.

Frente al enfoque clásico que explica el proceso de comunicación como el mensaje que envía un emisor a un receptor a través de un medio, entendemos que la comunicación es una transacción dinámica entre dos, o más, biografías. En ella están presentes todas las dimensiones de la persona, sus percepciones, pensamientos, emociones, acciones, experiencia previa…, y todos ellos están influyendo en el resultado de la comunicación: comunicamos hechos, pero también emociones y sentimientos, ideas y pensamientos, la resonancia de nuestras experiencias a lo largo de nuestra vida, los deseos que tenemos.

¿Realmente trabajamos todos estos aspectos en nuestro alumnado y en la vida de los grupos del centro en los que nos toca actuar?

Tanto desde la perspectiva personal como desde la grupal, conseguir una buena comunicación es un objetivo prioritario para todo profesor o profesora, no sólo para quienes ejercen la tutoría. Y para desarrollar adecuadamente este proceso, son fundamentales tres grandes estrategias, tres enfoques que deben ser trabajados en cada nivel, desde la escuela infantil hasta el bachillerato: *la escucha activa*, la *comunicación asertiva* y la *comunicación no violenta*.

Escucha activa

La *escucha activa* consiste en escuchar con comprensión y cuidado, comprendiendo qué es lo que la otra persona nos comunica, informándole que recibimos lo que nos dice y teniendo en cuenta las emociones y sentimientos. La escucha activa implica *oír con empatía*, prestando especial interés a las emociones de la otra persona. Pocas cosas son tan importantes como el deseo de ser comprendido, no ser escuchado resulta muy doloroso. Escuchar, más allá del mero oír, hace que las relaciones sean mejores y más intensas, reforzando nuestra propia identidad y sintiendo que somos importantes y aceptados.

Suele decirse, medio en broma o medio en serio, que tenemos dos orejas y una boca porque es necesario que oigamos el doble de lo que hablamos y decimos. Todas las personas tenemos conciencia y pensamos que somos muy buenos oyentes, pero, lamentablemente, no siempre es así. En demasiadas ocasiones no estamos de humor para escuchar, pensamos que ya sabemos lo que nos va a decir, estamos seguros de que no tiene razón y queremos demostrárselo…; muchas formas de no escuchar.

Varios son los pasos que debemos practicar y poner en marcha para una buena escucha activa, es decir, para prestarle atención, apreciar el punto de vista de la otra persona y afirmar la comprensión de lo que nos transmite. En concreto:

- *Mostrar interés*, comunicarle que nos interesa lo que nos dice, favorecer que siga hablando: ¿puedes contarme más sobre esto?
- *Clarificar*, aclarar lo dicho, pedir más datos e información: ¿qué hiciste en ese

momento?, ¿enfrentados desde…?

- *Parafrasear*, demostrar que le comprendemos, decir lo mismo con otras palabras y de otra forma: entonces, ¿lo que me estás diciendo es que…?
- *Reflejar*, demostrar que se entienden los sentimientos: te duele que se te acuse de ser el que más hablas en clase, ¿no?
- *Resumir*, juntar hechos e ideas importantes: entonces A pegó a B y a ti te molesta que te hagan responsable de la agresión…

Frente a mostrarte de inmediato en desacuerdo, o dar consejos, o hablar de tu experiencia, etc., nos centramos en nuestro interlocutor e intentamos escucharle en todas las dimensiones comunicativas. Algo que necesita entrenamiento y preparación. Eso es la escucha activa.

Comunicación asertiva

En segundo lugar, se necesita la *comunicación asertiva*. Suelen señalarse tres estilos básicos de comunicación, heredados y reforzados a lo largo del proceso evolutivo: pasivo, agresivo y asertivo. Son las formas que, muy simplificadamente, tenemos de reaccionar ante un determinado peligro para nuestra vida y que, por generalización, aplicamos también a la comunicación interpersonal.

El estilo pasivo es un estilo de huida, de evitación del peligro o de la situación que valoramos así. En la comunicación, la persona pasiva expresa sus emociones e ideas de manera insegura, con poca confianza, buscando no molestar ni herir; esto le lleva en numerosas ocasiones a no sentirse comprendida ni aceptada, con graves problemas para la relación. La persona agresiva, y su estilo de comunicación, es todo lo contrario. Se trata de un estilo de ataque y pelea, convencido de que la razón está de su parte. Esto puede llevarle a defender sus derechos y exponer sus planteamientos de manera inapropiada e impositiva, sin respetar los derechos de la otra persona.

Por el contrario, el estilo asertivo se caracteriza por la defensa de los propios derechos y planteamientos, respetando los derechos de las otras personas. Se basa en dos valores que busca tener unidos, la eficacia y la justicia, conseguir sus objetivos y respetar los derechos de los demás. Se valoran adecuadamente y se defienden los propios objetivos, pero, a la vez, se cuidan las relaciones desde el respeto, buscando que estas salgan también reforzadas.

Normalmente, suele concretarse este estilo asertivo en la utilización de "los mensajes yo", como estrategia y forma de comunicación. Se trata de mensajes que tienen su origen en uno mismo, que no culpabilizan ni responsabilizan a la otra persona de lo que sucede, que ponen de manifiesto las necesidades propias que se quieren satisfacer y que promueven otro tipo de relación en la persona interlocutora. De ahí su eficacia.

La comunicación asertiva se basa en cuatro pasos:

1. *Cuando sucede o pasa…* (cuando hablas en clase e interrumpes la

explicación…).

2. *Yo me siento*… (enfadado, irritado y molesto).
3. *Porque*… (mis razones) … (he preparado a fondo la clase y no puedo darla como creo que debo hacerla).
4. *Me gustaría que*… (guardaras silencio y no me interrumpieras hablando en alto con ese compañero).

Por experiencia propia, muchas de las situaciones de falta de respeto que se viven en los centros responden a una carencia de comunicación asertiva, a no saber cómo hacer una reclamación de un examen o pedir algo. Tras insistir el alumno/a de manera ineficaz sobre su objetivo, recurre al modelo agresivo faltándole al respeto a dicho profesor/a. La respuesta del profesorado no puede ser meramente sancionadora o punitiva. Es necesario trabajar este tipo de comunicación asertiva, enseñándoles a pedir algo, a formular una queja o a responder a una acusación, entre otras situaciones.

Comunicación no violenta

Con un planteamiento que profundiza este que acabamos de ver, la *comunicación no violenta* es una estrategia fundamental para el grupo. Son muchos los obstáculos que impiden una correcta comunicación. Entre ellos hay que destacar, en primer lugar, los juicios moralistas, que valoran a la otra persona y a su conducta, echándole la culpa, rebajándolo en su dignidad, etiquetándolo y haciendo comparaciones con modelos ideales y, en definitiva, no asumiendo la responsabilidad de lo que nos sucede y traspasándola a otras personas, a la autoridad o a quien sea.

La comunicación no violenta (CnV) plantea remover todos estos obstáculos para comunicarse de forma efectiva y con empatía, eliminando el lenguaje que crea culpa y vergüenza y que impide una auténtica relación. Todas las acciones que ponen en marcha las personas se originan en un intento de satisfacer sus necesidades y es en ese plano donde la CnV busca conectarse con la otra persona desde la comunicación y los sentimientos. En este sentido, más que la preocupación por la justicia retributiva, basada en la sanción y castigo por lo que se ha hecho, la CnV busca dar respuesta desde otros planteamientos positivos, partiendo del entendimiento a partir de las necesidades y de conseguir aquello que se necesita para enriquecer la vida de esas personas.

Son cuatro *los pasos que plantea este tipo de comunicación no violenta:*

1. *Separar la observación de la evaluación*: observar lo que pasa, lo que sucede sin que esté presente ningún tipo de juicio evaluativo. Algo que nos cuesta hacer, ya que no estamos acostumbrados a ello … *Te has levantado cinco veces de tu sitio y has ido a hablar con varios compañeros*…
2. *Expresar lo que sentimos*: identificar y expresar lo que sentimos, sin mezclarlo con nuestras ideas o pensamientos. Y expresar nuestros sentimientos reales … *Me siento enfadado y molesto* …

3. *Identificar la necesidad subyacente*: asumiendo la responsabilidad de nuestros sentimientos, sin echarle la culpa a nadie por ellos, ni a nosotros mismos ni a otras personas. Se trata de analizar la necesidad no satisfecha que aparece tras ellos … *Necesito explicar este tema sin interrupciones para que se comprenda adecuadamente* …
4. *Expresar una petición negociable*: lo que queremos de la otra persona, se lo pedimos utilizando un lenguaje de acción positiva, concretando lo que queremos y evitando frases ambiguas. Y se trata de una petición, no de una exigencia … *¿puedes estar en tu sitio hasta que explique un apartado concreto, y, entonces, paro y doy un tiempo para que comuniques lo que necesites?* ...

La CnV implica una renovación profunda de la forma de relacionarse dentro del grupo, poniendo las bases para una relación alejada de todo tipo de violencia y arraigada en el desarrollo de la empatía y la aceptación de la otra persona. Poner en marcha formas de comunicación eficaces es fundamental para la construcción del grupo. Tres procesos son fundamentales en este trabajo: la escucha activa, la comunicación asertiva y la comunicación no violenta.

LA GESTIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS

Sabemos que los conflictos son algo permanente en la vida de cualquier grupo, sea una pareja, un gran grupo u otro intermedio. Y es que todas las personas somos diferentes, con distintos intereses, aspiraciones, expectativas, capacidades, etc., que inevitablemente chocan entre sí y resultan aparentemente incompatibles. Todas las conductas disruptivas mostradas hasta ahora son claro ejemplo de conflictos entre el alumnado y el profesorado y, en muchos casos, entre los propios alumnos y alumnas, aunque muy pocas veces sean abordados desde esta perspectiva.

De ahí que sea imprescindible que el grupo como tal, sea a nivel de aula o a nivel de centro, se plantee cómo abordar estas situaciones conflictivas y qué procedimientos se van a seguir cuando estos aparezcan. Algo que muchos profesores/as ponen en marcha en su acción docente y que deben ser generalizados a todos los centros. De lo contrario, la improvisación será la norma y los conflictos, lejos de servir para crecer como grupo, tendrán consecuencias negativas para ese grupo en concreto. ¿Qué cosas deben tratarse y plantearse en concreto, en relación con la gestión de los conflictos?

En primer lugar, analizar e identificar correctamente los elementos presentes siempre en el conflicto. Siguiendo el planteamiento de J. P. Lederach (2000), tres son los elementos presentes (las **3 P**):

- *Las* **Personas**, quiénes están implicados e involucrados en el conflicto. Tienen posiciones, intereses y necesidades diferentes y viven el conflicto desde emociones y sentimientos muy concretos, que muestran lo que sucede desde una determinada visión. Tienen también percepciones diferentes del conflicto, que es

necesario conocer.

- *El* **Problema** *o problemas*, que va a definir el tipo de conflicto: de relación, de incompatibilidad, de valores, etc. el problema lo forman los puntos concretos que hay que resolver, que es necesario identificar correctamente. En este análisis deben averiguarse cuáles son los recursos con los que se cuenta y, sobre todo, qué cosas pueden tener en común, más allá de las diferencias, ya que van a ser el punto de partida de su transformación.
- *El* **Proceso**, o la evolución y dinámica que ha seguido el conflicto hasta ese momento. En este punto hay que analizar el tipo de comunicación que se mantiene, ya que la tendencia en los conflictos es a cortarla, justo cuando más se necesita. Y, también, analizar la forma en que se toman las decisiones dentro del grupo, clave para una correcta gestión de los problemas.

Este último punto, la toma de decisiones en el grupo, es uno de los puntos muchas veces olvidado y que, sin embargo, juega un papel clave. Aprender dentro del grupo a tomar las decisiones de forma consensuada, procurando integrar a todas las personas, es una garantía para un grupo fuerte y bien ensamblado. Por desgracia, algo que se trabaja bastante en Infantil y que, poco a poco, va desapareciendo a lo largo de la escolaridad. Uno de los problemas más importantes, y una de las quejas más frecuentes por parte del profesorado, hace relación a la pasividad creciente del alumnado, desinteresado por todo e incapaz de comprometerse con nada. Pero, más allá de la mera queja, ¿qué hemos hecho por fomentar su participación y su implicación, dándoles parte en la toma de decisiones colectiva? Volveremos sobre ello más adelante.

Un segundo punto clave para una buena gestión de los conflictos viene dado por el desarrollo de actitudes de *ganar-ganar*, en la que todos vean que sus necesidades y aspiraciones quedan recogidas y satisfechas, por lo menos en parte. Pero, imbuidos por la cultura dominante en nuestra sociedad, y en función de los aprendizajes adquiridos a través de la propia familia y el entorno en que nos encontramos, predomina sobre todo la actitud de *ganar-perder*, en la que lo que yo gano es porque la otra parte lo pierde, en un modelo de toma de decisiones de suma cero. Y eso, aunque estemos proclamando que nuestra actitud es la de ganar-ganar. Incluso es posible encontrar situaciones de *perder-perder*, por ejemplo, en el reparto de horarios o en la imposición de determinadas sanciones, en las que, como dice el refrán, "yo me quedo tuerto si tú te quedas ciego". Esta suele ser una de las cuestiones que más chocan a la hora de plantear dinámicas para trabajar este punto: lo asumido e incorporado que tenemos el modelo de ganar-perder, aunque no seamos conscientes de ello.

Trabajar este punto resulta capital para el grupo, si queremos superar situaciones desastrosas por las consecuencias de nuestra forma de gestionar el conflicto.

Y, un tercer punto fundamental, el grupo necesita dotarse de procedimientos habituales para la transformación y la salida del conflicto. Procedimientos que van desde la negociación y la forma de llevarla a cabo, pasando por la mediación y las prácticas restaurativas, y culminando en la puesta en marcha de programas de alumnado ayudante,

que van a jugar un papel muy importante tanto en la prevención como en la gestión de los conflictos. Lamentablemente, y aunque no seamos conscientes de ello, muchas de las sanciones impuestas en los centros responden a este modelo de "ganar-perder", que provoca un claro rechazo por parte del alumnado.

Hay centros que incorporan estas prácticas desde Infantil, que enseñan a los niños y niñas a resolver sus enfrentamientos utilizando la palabra, desde el rincón de la mediación, respetando el turno de palabra y aprendiendo a escuchar de forma activa a la otra persona[16]. Son muchos los centros que han puesto en marcha programas de mediación como formas de gestionar los conflictos. Todos ellos tienen una idea fundamental, que los conflictos se resuelven hablando, a través del diálogo y de la búsqueda del entendimiento con la otra persona. Que, frente a otras formas de gestión, basadas en la imposición y en la estrategia de ganar-perder, existe la palabra y que esa es la forma adecuada para solucionar una situación en la que todos los involucrados terminen ganando y creciendo colectivamente como grupo.

Sin embargo, hay una cosa que llama la atención, la incompatibilidad e incoherencia que existe muchas veces dentro de los mismos planteamientos del centro. Es fácil ver centros que, aunque tienen desarrollado un procedimiento de mediación para la gestión de los conflictos, mantienen a la vez Reglamentos de Régimen Interior basados en la sanción, la justicia retributiva y la exclusión del alumnado. Y, en demasiadas ocasiones, este es el procedimiento más habitual que se emplea en el centro, aunque tenga también la oferta de la mediación.

Y es que, lamentablemente, para muchos profesores, el modelo punitivo-sancionador sigue siendo el más valorado, de ahí su aplicación constante, en contradicción con otros planteamientos muy diferentes.

Hacer y construir un buen grupo es un primer paso imprescindible, no sólo para prevenir las conductas disruptivas, sino también para poner las bases de la construcción de una convivencia en positivo

A MODO DE CONCLUSIÓN

Formar un grupo, desarrollando todos sus elementos de forma adecuada, es una tarea que incumbe a todo el profesorado, y no sólo al tutor o tutora. La continuidad del alumnado de un curso a otro en Infantil y Primaria hace más fácil este trabajo en estas etapas. Pero es muy importante tenerlo en cuenta en la etapa de Secundaria, dados los cambios en los grupos que suelen tener lugar todos los años, en función de múltiples factores.

Esta es una de las primeras lecciones que se aprenden cuando se empieza a dar clase, la importancia de tener un grupo bien constituido, con buenas relaciones interpersonales, paso imprescindible para empezar a crear un buen clima dentro del aula. Se le da mucha importancia en el inicio de curso a la programación de la propia asignatura. Debería dársele la misma importancia al proceso de formación y consolidación del grupo,

trabajando de forma intencional los aspectos señalados.

Hemos adoptado de Burton y Cascón la palabra "*provención*" para designar estas tareas de creación y formación del grupo. Con ella, hemos descrito los distintos niveles que caracterizan el desarrollo del grupo: hacer grupo, fomentando el conocimiento de todos sus miembros, el aprecio y la confianza. Trabajar las interacciones, los "átomos" que conforman las relaciones que se van a dar en el grupo. Fomentar una buena comunicación, favoreciendo la escucha activa, la comunicación asertiva y la no violenta. Y, por último, estableciendo procedimientos para la gestión y transformación pacífica de los conflictos, que siempre van a aparecer dentro del grupo.

Buscar la coherencia y eliminar contradicciones es una de las cosas que deben buscarse siempre en el trabajo de construcción de los grupos de clase y de todo el centro, en general.

EN LA PRÁCTICA

1. EJERCICIO "HACER GRUPO"

Hacer grupo constituye el escalón más básico en el trabajo de la convivencia en positivo, e implica varias dimensiones que es preciso conocer y potenciar. En concreto:

- Presentación:
  - Se reconoce al otro/otra por su nombre
  - Se inicia un nuevo tipo de relación
- Conocimiento:
  - De los compañeros, sus circunstancias familiares
  - Sus emociones y sentimientos
  - Sus intereses y aficiones
- Aprecio:
  - Se reconoce lo bueno que hay en el compañero/a, se valoran cualidades y aptitudes que posee.
  - También nos lo planteamos respecto de nosotros mismos
  - Superamos nuestra "cultura de menosprecios", valoramos lo positivo que hay en el otro y sabemos decírselo.
- Confianza:
  - Se trabaja la relación positiva dentro del grupo, sin forzarla.
  - Se apoya y arropa a quien tiene dificultades, llega nuevo al grupo, y se desecha la competitividad dentro del grupo.
  - Se intenta erradicar el miedo entre iguales, transformándolo en

actitudes positivas.

Analiza la realidad de tu centro y señala los puntos fuertes y las cosas que necesitas mejorar en relación con las formas de construcción del grupo. Elabora, de acuerdo con tus compañeros y compañeras, un pequeño plan de acción de cara a mejorar la forma en que trabajáis la constitución del grupo.

2. Las Interacciones en el seno del Grupo

Escoge uno de los grupos a los que das clase, o un segmento horario concreto, si estás con ese grupo todo el día. Observa atentamente y, al acabar el período marcado, pon por escrito tus observaciones:

- ¿Qué interacciones negativas han tenido lugar?
  - Interacciones nulas
  - Interacciones psicóticas
  - Interacciones de oposición
- ¿Qué interacciones positivas han aparecido?
  - Interacciones sumativas
  - Interacciones de multiplicación
- ¿Qué recursos has empleado, como coordinador o responsable del grupo, para disminuir las interacciones negativas y hacer surgir las interacciones positivas?
- ¿Qué formación necesitas para ser más eficaz y útil en este aspecto?
- ¿Qué interacciones contrarias a la convivencia, que apenas están ahora empezando, consideras prioritario que debes cortar y erradicar?

3. Aplicación de la Comunicación No Violenta (CnV)

Lee el siguiente parte, puesto por una profesora de Educación Física, como ejemplo de conducta contraria a la convivencia:

> **Alumno:** Alfonso García, 2º D
>
> **Descripción del comportamiento:** Desafío de autoridad y falta de respeto hacia la profesora y su actividad docente.
>
> En clase de Educación Física del viernes 4 de diciembre, en la pista del Instituto los alumnos estaban haciendo ejercicios de asimilación a la técnica del salto de longitud. Cuando la profesora intentaba hacer una indicación técnica, el alumno Alfonso García se dirigió a ella en estos términos, antes de realizar el ejercicio: "que te apartes".
>
> La profesora le dice que espere, que está intentando corregirles la técnica. El

alumno se da la vuelta con gestos manifiestos de desprecio y frases que no puede escuchar puesto que está de espaldas y se sienta. La profesora para la clase y le llama la atención sobre su actitud y le dice que se levante y se dé una vuelta completa por la pista, para reflexionar sobre su actitud, relajarse un poco y retomar la clase.

El alumno se niega abiertamente diciendo: "Que te has creído tú eso". Ante esta actitud totalmente disruptiva la profesora decide que no continúa la clase mientras que el alumno Alfonso García no abandone la misma y haga caso a sus indicaciones. El alumno le contesta abiertamente y ante sus compañeros, riéndose de manera manifiesta: "Pareces una niña pequeña".

La profesora le indica que cuando termine la clase le tendrá que acompañar a Jefatura de Estudios, ante lo cual el alumno decide abandonar la pista y dirigirse a la calle, no regresando al Instituto con el grupo para continuar su jornada lectiva.

Una vez leído este texto, reflexiona sobre el mismo y trata de reformularlo desde el punto de vista de la comunicación no violenta. Tú eres la profesora de Educación Física y no quieres entrar en la dinámica de conflicto de poder que aparece en dicha situación. ¿Cómo concretarías los cuatro pasos básicos de la comunicación no violenta?:

- Observa lo que sucede, separando la observación de la evaluación, sin juzgar ni criticar.
- Identifica y expresa tus sentimientos
- Señala la necesidad que subyace a tus sentimientos, haciéndote responsable de los mismos.
- Expresa una petición negociable con ese alumno.

Puedes hacer este ejercicio en compañía de otras personas de tu centro, sean de tu equipo docente o del claustro, en general.
Igualmente, sobre este mismo caso de indisciplina, puedes aplicar las técnicas señaladas de escucha activa y comunicación asertiva.

4. Procedimientos de Gestión y Transformación de Conflictos

Propongo aquí esta propuesta, en seis etapas para la gestión de conflictos (Uruñuela 2016: 194). En concreto:

LAS SEIS ETAPAS DEL ITINERARIO PARA LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS			
R	*Etapa 1*	***R**ecapacitar y preparar*	Aceptamos que tenemos un conflicto, aclaramos nuestros objetivos, preparamos el terreno, removemos obstáculos…
E	*Etapa 2*	***E**xpresar*	Decimos cómo lo vemos cada uno, lo definimos y sintetizamos, llegamos a un acuerdo sobre la naturaleza del conflicto
SOL	*Etapa 3*	***Sol**uciones alternativas*	Indagamos y averiguamos con curiosidad que alternativas tenemos para resolver el conflicto
V	*Etapa 4*	***V**alorar las alternativas propuestas*	Valoramos las ventajas e inconvenientes de las alternativas
E	*Etapa 5*	***E**xperimentar*	Hacemos un plan de acción para llevar a la práctica las alteranativas que nos han parecido viables
R	*Etapa 6*	***R**evisar*	Evaluamos cómo nos va con las soluciones dadas

Puedes aplicar esta propuesta al análisis del parte de disciplina puesto por la profesora de Educación Física, o a situaciones concretas que ocurran en tu centro.

Igualmente, describe los procedimientos establecidos en tu centro para la gestión y transformación de los conflictos, y analiza si son suficientes, adecuados, conocidos, etc., haciendo propuestas para su mejora.

PARA SABER MÁS

CASCÓN, F. (2008): *Educar en y para el conflicto*, Barcelona, Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.
Exposición sistemática de lo que es la "provención", la constitución del grupo y la forma de desarrollar los diferentes elementos presentes en un grupo. Debe completarse con su página web, **http://www.pangea.org/pacoc/documentos** (…), donde pueden encontrarse múltiples ejercicios y sugerencias para el trabajo práctico.

MEDINA, J. L. Y CEMBRANOS, F. (2003): G*rupos inteligentes: teoría y práctica del trabajo en grupo*, Madrid, Editorial Popular.
Tratado completo sobre los grupos, con numerosos ejemplos prácticos. Este texto recoge los cursos sobre grupos impartidos por los autores durante muchos años a equipos de profesores/as y otros profesionales. Merece la pena su estudio, de cara a una buena práctica de trabajo con los grupos.

ROSENBERG, M. B. (2006): *La comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*, Madrid, Gran Aldea Editores.
Resumen y exposición de lo que es la Comunicación no Violenta, aderezada con múltiples ejemplos vividos

por el autor a lo largo de sus muchas presentaciones del tema por todo el mundo, No referido exclusivamente al ámbito escolar, plantea la importancia de la generalización de esta estrategia comunicativa.

HUNTER, C. (2016): *Comprender y mejorar la conducta trabajando en grupo. Una metodología centrada en el alumno*, Madrid, Narcea.

Libro de gran interés, especialmente la segunda parte. Tras el estudio de los múltiples factores personales, familiares y del entorno que influyen en la conducta de los niños, se centra en el trabajo en grupo y su aplicación a la mejora de la conducta a través de la automotivación, autoestima y resiliencia.

10

El papel del alumnado en la gestión del aula

Existe un modelo de escuela, espejo de un modelo de sociedad, que otorga un papel pasivo al alumnado y lo contempla como mero receptor del conocimiento que posee y domina el profesorado …
Otro modelo de escuela plantea el papel activo de la comunidad escolar y en el caso que nos ocupa, del alumnado, en todos los procesos de aprendizaje que en ella se promueven. Desde este modelo el alumnado es agente idóneo para gestionar conflictos, desarrollar valores en acción, mejorar la calidad de la convivencia escolar y, sobre todo, adquirir las competencias que les van a permitir desarrollarse como miembros conscientes y responsables de la sociedad.

J. DE VICENTE E I. FERNÁNDEZ

Hemos analizado en el capítulo tercero qué es el clima de aula y la importancia que, de cara al mismo, tiene el trabajo y fomento de unas buenas relaciones entre todos los miembros de la clase, del profesorado con su alumnado y, sobre todo, de los alumnos y alumnas entre sí. Sabemos que esta relación tiene que ser inclusiva y segura, que no puede quedar nadie fuera y al margen. Y que es necesario trabajar intencionalmente diversos elementos en el seno del grupo, cuidando el tipo de interacciones que tienen lugar, fomentando una buena comunicación, estableciendo procedimientos para la transformación pacífica de los conflictos que, por otra parte, siempre van a aparecer.

Sin embargo, nos queda un elemento fundamental de cara a la construcción de unas buenas relaciones y, por ello, de un buen clima de aula, la participación del propio alumnado en todo este proceso. En mi larga experiencia docente, no conozco ningún centro educativo que haya conseguido dar respuesta a los problemas de convivencia y haya desarrollado un clima de aula positivo sin contar con el esfuerzo y la aportación del

propio alumnado del centro. Y, sin embargo, fue un planteamiento que me costó descubrir, que sólo con el tiempo fui consciente de su importancia. Pero que, una vez descubierto e incorporado a la acción docente y organizativa del aula, resulta imposible de olvidar y dejar al margen.

No siempre este principio, la necesaria participación del alumnado, es aceptado o es visto de manera clara por muchos compañeros/as. Muchos siguen insistiendo en un modelo más tradicional, insistiendo en la crisis de autoridad presente en los centros y reclamando medidas más drásticas, en la línea punitiva-sancionadora. Pero difícilmente se hallará por ahí la solución a las situaciones reales que se denuncian. Más que insistir en más de lo mismo, debemos intentar cambiar la orientación e incorporar a los propios alumnos y alumnas a este proceso y esfuerzo por una mejor convivencia y gestión del aula.

Muchas de estas posturas más tradicionales se apoyan y toman su fuerza de planteamientos más generales, los existentes en la sociedad neoliberal y conservadora en la que vivimos. Como señalan los autores citados al inicio de este capítulo, la participación no está de moda en este momento y en esta sociedad, y los recortes a la misma son habituales. No hay más que mirar a la última ley educativa, la LOMCE, y sus planteamientos sobre el papel del alumnado o los recortes a las funciones de los órganos colegiados de gobierno para ser conscientes del mal momento por el que pasa un modelo participativo de sociedad y, por tanto, de centro educativo.

Sin embargo, en estos momentos más que nunca, es necesario reflexionar y argumentar las razones en favor de un modelo participativo y poner los medios para llevarlo a la práctica. Hay que exponer las ventajas de este método, su repercusión en la educación de nuestros alumnos, las consecuencias que se derivan si no se desarrolla y optar claramente por el mismo.

Una de las ideas centrales del libro ha sido la de situar al alumno y a la alumna en el centro de la acción educativa, pensando más en su forma de aprender que en la forma de enseñar, siendo conscientes de sus emociones, etc. Es necesario completar esta tarea y reflexionar sobre su protagonismo imprescindible en la organización y gestión de la vida en el aula y también en el centro.

Para ello, tras analizar brevemente lo que es la participación, veremos las razones para incluirla como tema prioritario en el trabajo docente, analizando las consecuencias para el alumnado y su concreción en estructuras y programas de acción concretos, los programas de alumnado-ayudante.

LA PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO ESCOLAR

La historia de la participación como forma de trabajo y principio organizativo de la sociedad y de los grupos es relativamente reciente[17]. Tras la revolución francesa y el reconocimiento de la condición de ciudadanos, comienza a desarrollarse la participación política, con la aparición del voto y sus dificultades para generalizarse a toda la

población. Tras ella, aparecerán las demandas de participación social, que llegan poco a poco a todos los órdenes de la vida colectiva?[18]

Analizando su etimología latina, participar es "tomar la parte", es decir, aceptar aquello que le corresponde y toca en relación con el funcionamiento y vida del centro, colaborando desde la responsabilidad con el resto de personas que tienen intereses similares y trabajando conjuntamente por la consecución de objetivos comunes. Participar es una forma de limitar el poder, compartiéndolo con otras personas, estableciendo mecanismos de control, participando en los órganos de toma de decisiones y asumiendo tareas conjuntas por parte de todos los miembros.

La participación desarrolla y potencia el sentido de pertenencia a un determinado grupo o institución. De ahí su importancia de cara a los centros educativos. Frente al posible "pasotismo" respecto del centro, que a veces denunciamos y lamentamos en nuestros alumnos/as, la participación muestra que es algo propio, algo en lo que su opinión cuenta y tiene cosas que decir. Sabemos que la necesidad de sentirse miembro de un grupo, la necesidad de pertenencia es clave y fundamental en la adolescencia. Fomentar la participación da respuesta a esta necesidad, fomentando el sentido de apropiación y pertenencia a la institución por parte del alumno o alumna.

La participación no funciona conforme a la ley del "todo o nada", como sucede en otras situaciones. Por el contrario, admite grados de desarrollo, siendo de esta forma más potente en función del grado de desarrollo alcanzado.

Más allá de la consideración del alumnado como sujeto pasivo y receptor de la enseñanza, en quien no tiene sentido hablar de participación ya que no sabe y, por tanto, no puede hacer nada, una primera concreción de la participación puede caracterizarse como *tener parte*: normalmente referida a bienes materiales, significa que se posee algo, se puede disponer de algo, se tiene derecho a usar instrumentos o recursos concretos. En este sentido, todos los alumnos tienen parte en el centro, pueden usar sus instalaciones, disponer de determinados recursos, etc. Se trata de un primer nivel de participación, sí, pero claramente insuficiente y mejorable.

En un segundo grado, la participación puede definirse como *tomar parte*: se desempeña ya un papel mucho más activo y se está presente en determinadas cuestiones y decisiones. Sin embargo, este tomar parte sólo se aplica a determinadas cuestiones, la responsabilidad principal sigue siendo de otras personas, tomamos parte en cuestiones periféricas y, muchas veces, de escasa importancia.

El tercer grado de participación consiste en *ser parte*, lo que implica una gran intensidad de la participación, la aceptación de responsabilidades y derecho, el compromiso con aquello en que se participa. Es el nivel más alto en el que podemos plantear la participación.

Estos tres grados de participación nos van a servir de criterio para ver en qué nivel estamos planteando la participación, sobre qué temas o situaciones, qué cosas son claramente mejorables respecto de ella. Un ejemplo nada académico, pero muy intuitivo, puede aclararnos qué es lo que queremos decir. Imaginemos que una persona va a comer

un huevo frito y nos invita a participar de su comida. Podemos mojar el pan en el aceite, sin tocar nada más, podemos mojarlo y tomar un trozo de la clara y, finalmente, podemos mojar y degustar la yema de huevo.

Cada una de estas acciones se corresponde con los grados señalados. Podemos participar y tener parte como usuarios de las instalaciones, del patio de recreo, de otros recursos del centro: estamos mojando el aceite. O podemos tomar parte en determinadas cuestiones de menor importancia, como la organización de una actividad extraescolar, algo relacionado con el comedor, o la fecha de un examen puntual: estamos solamente mojando la clara. Por último, podemos participar en los temas nucleares del centro, discutir el Proyecto Educativo, hacer aportaciones al Plan de Convivencia, tomar decisiones conjuntas sobre las normas, etc. Estamos, entonces, siendo parte del centro, mojando en la yema del huevo.

Limitar la participación, dejarla para cuestiones sin importancia, aparentar que se participa, etc., van a ser conductas con gran influencia en la actitud de nuestros alumnos/as, y de las familias y el profesorado, en relación con la participación. Se puede aprender a no participar, hartos de no ser tenidos en cuenta o de que sólo se nos llame para cuestiones de nula importancia. La pregunta acerca de las actitudes negativas ante la participación exige revisar, para una adecuada respuesta, cuál de los tres niveles es el más frecuente en nuestro centro.

La construcción de la participación exige también poner unas buenas bases para la misma. Para desarrollar adecuadamente los procesos de participación, es necesario poner en marcha cuatro procesos, trabajando los mismos en función de su papel en el proceso de participación. Representándolos gráficamente (figura 10.1), estos serían los cuatro elementos y niveles de participación.

Figura 10.1. *Los cuatro niveles de participación.*

Los describimos así:

- *Información:* es la base sobre la que se va a asentar la participación, ya que, sin ella, careceremos de elementos clave para el resto de procesos participativos. A

mayor nivel de información, mejor base para construir la participación. Sólo debe quedar fuera lo relativo a los datos personales y a la protección de la intimidad.

- *Opinión:* ya no sólo sabemos lo que pasa, manifestamos cómo queremos que sea el futuro. Podemos dar nuestro parecer, sugerir mejoras o alternativas, madurar una idea o un plan de trabajo. La pregunta clave es: ¿qué estructuras tenemos en el centro para recoger y canalizar la opinión de todos los miembros de la comunidad educativa?
- *Decisión,* acordar y aprobar lo que se quiere que se lleve a la práctica, desde el propio modelo educativo hasta acciones concretas. Es necesario reivindicar estar presentes en la toma de decisiones de todo lo que nos afecta, y más en estos momentos de recorte del alcance de la participación.
- *Ejecución y supervisión,* llevar a cabo los procesos, supervisar la aplicación de los acuerdos, los logros conseguidos, aspectos que se deben mejorar, sostenibilidad de los proyectos, etc.

Construir la participación, organizar el centro desde este principio de manera que sea una de sus señas de identidad, no es algo fácil. Vamos a encontrarnos muchos obstáculos a la participación, desde el desconocimiento y la falta de interés, hasta la desconfianza y el recelo hacia las otras personas, pasando por las descalificaciones o críticas inoperantes hacia un determinado sector.

Pero quizá la dificultad más importante puede venir dada por la burocratización de la participación: desde un punto de vista legal se cumple con lo establecido, pero apenas se conocen los temas por parte de todos los asistentes, se envuelven en lenguaje técnico incomprensible, no se da tiempo para la preparación de los asuntos, etc. Pensemos, por ejemplo, en el proceso de aprobación de la Programación General Anual. Para las familias y para el propio alumnado resulta muy difícil poder leer lo que se presenta, no hay tiempo material para ello, se da por supuesto que se ha leído, y se aprueba de forma definitiva, aparentemente cumpliendo con todas las especificaciones legales sobre este proceso. Así es como se aprende que la participación no es útil, que lo importante no se puede discutir, etc.

Y es que no se trata únicamente de tener legislación que regule y establezca la participación en los centros educativos, hay que tener también personas con deseo de participar y que, en concreto, *quieran participar*, estén motivados para ello, que *sepan participar*, estén preparados para ello y, por último, *puedan participar*, es decir, tengan estructuras y formas adecuadas para canalizar sus aportaciones a este proceso.

En demasiadas ocasiones se ha pensado que ya era suficiente con la legislación y que, automáticamente, iban a ponerse en marcha estos procesos. Pero son tres aspectos que hay que fomentar e impulsar, y no dejarlos a la improvisación. Así, de cara al alumnado, pero también a las familias, hay que fomentar la motivación para la participación, aportando y haciendo vivir experiencias de interés y apartando experiencias negativas al respecto.

Es necesario también formar para la participación, trabajando en los alumnos/as

aquellas habilidades y competencias necesarias para una participación de calidad (saber escuchar, razonar, informarse, procedimientos de decisión, llegar a acuerdos…), que pueden aplicarse a muchas situaciones de la propia aula o de las actividades del centro. Y, por último, es necesario organizar la participación, creando las estructuras necesarias y apropiadas para ello. Algo sobre lo que vemos a volver enseguida.

EL PAPEL DEL ALUMNADO: HACIA LA AYUDA ENTRE IGUALES

Concretando lo visto hasta el momento en relación con la participación, ¿cómo podría concretarse esta de cara a los alumnos y alumnas? En líneas generales, puede decirse que puede lograrse dando voz a los alumnos/as y dándoles, también un papel más activo en la vida del centro. Y, como concreción de todo esto, poniendo en marcha programas de acción para fomentar su trabajo y creando las estructuras organizativas necesarias para ser soporte de estos programas. Todo ello en el marco de los programas de ayuda del alumnado entre sí.

Convencidos de que la participación es un elemento clave en la organización del centro y en el refuerzo de una buena gestión del aula, debemos preocuparnos por dar voz a los alumnos y alumnas. Pueden aportar muchas cosas, desde opiniones hasta propuestas concretas y, desde infantil hasta secundaria, puede decirse que desean tener un papel más activo, ir asumiendo responsabilidades de cara al grupo y al resto de compañeros/as y ser tratados como personas activas, no meramente pasivas y receptoras de lo que otros les transmiten. Y esto es especialmente importante conforme se va avanzando a lo largo del sistema educativo, cuando empiezan a incrementarse las actitudes de desapego y rechazo del centro.

No hay que olvidar que, a mayor participación, mayor compromiso con el centro, mayor sentido de pertenencia al mismo, con desarrollo de emociones positivas hacia lo que sucede allí. Y hay muchas otras razones para dar voz a los alumnos/as. Es la manera de desarrollar su identidad y voz individual, valorando sus aportaciones y su propia manera de vivir el centro. Es la manera de saber y entender qué es lo que realmente les preocupa y cómo valoran lo que sucede en el aula y en el centro, sin intentar adivinar el pensamiento sobre esos temas. Como sabemos por experiencia, los alumnos/as son "testigos expertos" en muchos temas, y ven cosas que pueden estar ocultas para las personas adultas, especialmente en lo relativo a las relaciones entre iguales.

Pensemos, por ejemplo, en los problemas de maltrato o acoso entre el alumnado. Suelen ser sucesos en los que las personas mayores (profesores/as, padres/madres…) somos los últimos en tener noticia de estos, mientras que los propios alumnos son los primeros en saber qué es lo que está pasando. Darles voz, darles un papel activo en la prevención del acoso es, como veremos, un elemento clave para su prevención y erradicación.

Dar voz a los alumnos y alumnas resulta fundamental si queremos conocerlos a

fondo, de verdad, y no mantener una relación superficial o esporádica con ellos. Además, es la forma de formar ciudadanos y ciudadanas competentes, capaces de tomar decisiones adecuadas. Muchas veces nos quejamos el profesorado de la pasividad que manifiestan muchas veces los alumnos/as, la falta de iniciativa, etc. Pero la pregunta es otra: ¿cuándo les hemos enseñado o cuándo les hemos dado la oportunidad de tomar decisiones por ellos mismos? Queremos que se comporten de una manera que nunca les hemos facilitado, nos extraña que aparezcan como personas pasivas, cuando es lo normal.

Y es que los alumnos/as pueden asumir, si les dejamos y se lo facilitamos, muchas responsabilidades en relación con la vida del centro y del aula. Pueden asumir *responsabilidades de tipo pedagógico*, ayudando a aquellos compañeros/as que lo necesiten ante las dificultades en una determinada asignatura. Pueden también *intervenir ante determinados conflictos* que puedan surgir en el aula, desempeñando un papel de mediadores entre las distintas partes. Pueden *ayudar a mantener un buen entorno educativo*, informando de lo que sucede en los alrededores del centro o en el tiempo de recreo y pueden también ayudar a resolver determinados problemas desde la colaboración. Pueden informar a compañeros/as más pequeños sobre determinadas conductas que hay que seguir, por ejemplo, ante las nuevas tecnologías, y así podrían enumerarse muchas otras actividades al alcance de los alumnos/as, si es que se les facilita su papel de ayuda.

Todas estas acciones enumeradas pueden agruparse bajo un determinado nombre: **Programas de Alumnado-Ayudante**, programas de ayuda. Si se consulta el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE), la ayuda se define como "prestar cooperación, auxiliar, socorrer, hacer un esfuerzo o poner los medios para un logro común. Prestar colaboración desinteresada ante una situación o peligro". En definitiva, valerse de lo que hace otra persona para poder salir de una situación de la que resulta muy difícil hacerlo solo.

Se nos olvida demasiado pronto una de las características definitorias de la especie humana, la de ser *seres interdependientes*. Somos la especie cuyos niños y niñas nacen más inmaduros y menos autónomos, en la que dependen absolutamente de la ayuda de otras personas, madre/padre u otra persona adulta, para poder subsistir. Necesitamos ser cuidados, y esta interdependencia se va a mantener a lo largo de toda la vida.

Ser conscientes de esta realidad es un primer paso para valorar su importancia. Muchas veces he planteado a mis alumnos/as preguntas sobre ello: en qué situaciones has necesitado ayuda, cómo te has sentido al ser ayudado o, por el contrario, cuando esta no llegó, cuándo has prestado tu ayuda y cómo te has sentido, haz una lista de situaciones de ayuda en el entorno en el que vives (ayuda física, emocional, apoyo, hacer cosas…). Vemos enseguida la importancia de la ayuda y lo que supone carecer de ella, concienciándonos sobre su importancia.

En el centro educativo aparecen situaciones de dificultad para algunos alumnos/as, situaciones que en muchas ocasiones no pueden superar ellos o ellas solos. En muchas ocasiones los alumnos/as no tienen iniciativa para contárselo a sus profesores/as, u

mucho menos a sus familias. Es más fácil que se lo digan a sus amigos, a los compañeros/as más próximos, que no siempre tienen capacidad para darles respuesta. El programa de alumnado-ayudante intenta proporcionar este apoyo, formando y capacitando a los alumnos/as en el ofrecimiento de una ayuda que sirva para dar respuesta adecuada a dichos problemas.

Estos programas se inspiran en determinados valores éticos que se intentan trasladar a la vida del centro y de las aulas. Valores de respeto, de aceptación del otro, de aprecio y de cooperación están presentes en las acciones que se ponen en marcha, que se viven de forma experiencial directa, que se apropian por parte de los alumnos/as y se pretenden generalizar como pautas de actuación a lo largo de la vida. La base de estos programas es la emoción empática, aprender a ponerse en el lugar de los demás, experimentar los sentimientos que origina en ese alumno/a una determinada situación problemática y proporcionarle la ayuda de una manera generosa y altruista, sin esperar nada a cambio.

Desde los programas de ayuda se trabaja en un modelo de persona que valora lo común, solidario, no violento, comprometido con los más necesitados. Se parte de la idea de que el ser humano es un ser social, que necesita cooperar con otros para alcanzar sus objetivos y aspiraciones. En la línea señalada al hablar del aprendizaje cooperativo, se deja de lado la competitividad y la lucha por ser el primero por delante de los demás, sin preocuparse por las situaciones que se están viviendo. Y se ponen en primer plano los valores de compromiso, cooperación, ternura y solidaridad, trabajando por el desarrollo moral del alumnado.

Son muchos, como veremos los buenos resultados que se obtienen con los programas de ayuda. El principal, aunque tal vez no sea el más visible, es el progreso moral, la educación en valores, el desarrollo de un modelo de relación basado en la colaboración y el cuidado, que, a largo plazo, va a contribuir a poner un nuevo tipo de relaciones que, a partir de la interdependencia, van a centrarse en los que más lo necesitan, construyendo una sociedad muy diferente a la que tenemos y en la que vivimos.

¿EN QUÉ SE PUEDE PLANTEAR LA AYUDA?

Siempre que exista una situación de riesgo, dificultad o problema para un determinado alumno o alumna, puede plantearse una acción de ayuda. Los alumnos/as-ayuda intentan dar respuesta a estas situaciones, contando con una formación y una organización específicas. Es muy posible que, de manera espontánea, muchos de ellos intentaran ayudar cuando tuvieran conocimiento de esas situaciones. Pero ahora lo hacen de manera programada y sistemática, no dejando nada a la improvisación.

Son varios los campos en los que suele plantearse la ayuda. En concreto:

- *Actividades de acogida*: de cara a aquellos alumnos/as que llegan con el curso iniciado, que son nuevos en el centro, que muchas veces apenas conocen el idioma. Pero también se plantean de cara a los que están solos, no cuentan con amigos o amigas y están en situación de convertirse en objeto de acoso o maltrato

por parte de sus compañeros. Implica actividades de acompañamiento, integración en el grupo y todas aquellas relacionadas con la lucha contra el rechazo.

- *Actividades de ayuda escolar*: de cara a prestar apoyo a aquellos compañeros/as que tienen dificultades de tipo académico, que se van quedando descolgados en una determinada materia, que tienen lagunas en su formación previa, etc. Los alumnos-ayuda harán conjuntamente los ejercicios, les explicarán de forma individualizada aquellos conceptos o procedimientos que no entiendan o no dominen… Esta actividad puede plantearse de forma individual o de forma colectiva, como en el "club de deberes", grupo que periódicamente se reúne y trabaja esas tareas desde la óptica de la recuperación.
- *Actividades de mediación*, en un sentido genérico. Pueden ir desde la intervención en situaciones de enfrentamiento y agresiones verbales dentro del grupo, de intervención en las malas relaciones que pueden existir y darse en la clase, hasta la intervención en procesos formales de mediación, como alternativa de gestión de conflictos establecida en ese centro. Son alumnos/as "especializados" en las relaciones interpersonales, que prestan su buen oficio y saber hacer en las situaciones de deterioro del clima de grupo y de las relaciones entre los miembros que lo componen.
- *Actividades de mentoría/consejo*, como los programas de cibermentoría, transmitiendo información sobre las conductas que deben mantenerse en las redes sociales y proporcionando pautas de actuación clara ante los riesgos que pueden sobrevenir. También incluye una actuación más individualizada, apoyando a alumnos/as que lo necesitan en relación con problemas más personales, contando siempre con la preparación necesaria para ello.
- *Otras actividades*, en respuesta a problemas concretos que puede tener un determinado alumno/a, como el incremento de su absentismo y de las faltas de asistencia, o la gestión de problemas de la clase, de los materiales necesarios, etc. También los relativos al cuidado del centro, en general.

En definitiva, cualquier situación problemática que afecte al centro o a los miembros de la clase, puede ser objeto de atención por parte de los alumnos-ayuda. Tradicionalmente, las funciones de los alumnos/as en la clase o en el centro se limitaban a las funciones de delegados/as o a la participación en los órganos colegiados. Como se puede ver, son muchos más amplios los campos de actuación y deben tenerse en cuenta para su programación y desarrollo.

Y siempre teniendo en cuenta el valor educativo de estos programas. Los alumnos/as perciben que el centro, y sus profesores/as, se preocupan por sus problemas y que les ofrece estructuras de ayuda para su tratamiento. Los alumnos/as aprenden estrategias para la resolución de los conflictos, incrementando sus habilidades sociales y negociadoras. Los alumnos/as aprenden a escuchar, a reflexionar, a sensibilizarse con los problemas y a buscar soluciones para los mismos. En definitiva, aprendizajes de alto

valor, que no se pueden dejarse pasar sin más.

La implantación de estos programas de ayuda es muy diferente en infantil y primaria respecto de secundaria. El nivel de desarrollo y maduración del alumnado hace que deba ser planteado de una manera más globalizada, y menos específica, en los cursos de infantil y en los primeros cursos de primaria. Más que centrarse en determinados alumnos y alumnas que se convierten en referente para ayudas en concreto, en la línea vista anteriormente, hay que insistir en la inclusión del concepto de ayuda en todas las actividades de enseñanza que se programan en esta etapa, dándole un enfoque globalizado, de manera que los propios alumnos/as aprendan que la ayuda es una actitud básica y fundamental para la relación y que todos debemos ayudar a quien lo necesita.

No hay que olvidar que la etapa de infantil y los primeros cursos de primaria son cruciales para incorporar actitudes básicas no violentas a la hora de resolver los conflictos y diferencias dentro del grupo, y que el concepto de ayuda debe estar presente en este proceso. Se trabaja la responsabilidad, la lucha contra la indiferencia ante quien lo está pasando mal, se busca crear una cultura, una forma de hacer las cosas basada en la atención al más débil, a quien más lo necesita. Y es algo que, perfectamente, se puede trabajar desde las primeras etapas educativas.

Más adelante, a partir de 3º o 4º de primaria, es decir con 8-10 años, y siempre en función de las características de madurez del grupo y de sus componentes, es posible ya iniciar un programa específico, diseñando el programa de ayuda especificando los campos que se van a atender, haciendo una campaña de concienciación sobre el mismo, procediendo a la selección y formación de los alumnos/as ayuda, y poniendo en marcha todas las acciones previstas, en la línea que se marcará más adelante.

Se da por hecho que el centro ha puesto en marcha una estructura de observación de la convivencia en el centro, bajo la denominación que estime más oportuna (comisión de convivencia, observatorio de la convivencia, etc.). Lo importante es tener una estructura que nos alerte, nos llame la atención, nos informe de posibles situaciones y problemas en las relaciones y en la vida del centro, que permitan organizar una respuesta adecuada a dichas situaciones.

Ello nos lleva a otro aspecto importante: todos los programas de ayuda necesitan un apoyo organizativo, deben sustentarse en estructuras de apoyo, que hagan viables sus acciones. El centro, a la vez que pone en marcha estas acciones, debe crear las estructuras que faciliten la participación activa del alumnado en la vida escolar, a través de estos programas de ayuda. Pero ¿qué estructuras pueden servirles de apoyo? ¿qué estructuras pueden ser necesarias y útiles?

Juan de Vicente e Isabel Fernández[19] analizan cómo los centros no pueden limitarse a acciones y estructuras que organicen la representación formal del alumnado (delegados/as, consejo escolar, etc.), aunque estas sean también importantes. Deben también tener en cuenta toda la riqueza y variedad que la vida y las relaciones interpersonales dentro del centro originan. Deben, por ello, incorporar nuevos programas de acción y las estructuras que sean necesarias para potenciar la participación del alumnado. Sin ánimo de exhaustividad, estos autores presentan una tabla-síntesis (Tabla

10.1) con los posibles programas, sus finalidades y las estructuras que los apoyan y que brevemente vamos a comentar:

En primer lugar, todo lo relacionado con la *representatividad* del alumnado. Muchas personas, desde los propios alumnos hasta sus profesores, se quejan de la ineficacia de esta representación, de su excesivo carácter burocrático, de la falta de conexión de los representantes con sus representados/as, etc. Y todos están de acuerdo en la necesidad de revitalizar esta representación y darle la importancia que merece.

Los delegados y delegadas pueden organizarse en una estructura, el *equipo de delegados/as*, que se plantee cómo recoger las opiniones de las clases y la representación de una determinada clase ante el profesorado. Asimismo, los representantes del alumnado en el consejo escolar pueden organizarse como *equipo de representantes en el consejo escolar*, para preparar colegiadamente los temas, ver la forma de informar y recoger la opinión de sus compañeros/as y ser, de esta forma, más representativos del conjunto del alumnado.

El campo de *mejora de la convivencia* es probablemente el más amplio para la acción de los alumnos-ayuda y su organización adecuada. Recogidos anteriormente los campos posibles de acción, resulta de interés la propuesta que hacen los autores citados, aun reconociendo que puede haber otras formas diferentes de estructuración.

Mejora de la convivencia	Ayudantes	Fomentar la convivencia y el bienestar social y personal en el aula
	Círculos de Convivencia	Acoger al alumnado nuevo, fomentar la convivencia en el aula, observar en intervenir ante situaciones de maltrato y formar a sus compañeros y compañeras en temas de convivencia
	Consejeros y Consejeras	Atender y escuchar a alumnado en situación de conflicto o maltrato
	Equipo de mediación	Intervenir en conflictos escolares utilizando la mediación
	Ciberalumnado	Promover el uso sano de las redes sociales

Figura 10.1. *Programas de ayuda para la mejora de la convivencia.*

En concreto, la *mejora del entorno escolar* es otro campo amplio donde puede plantearse la acción de los alumnos-ayuda. El cuidado, buen uso, mantenimiento, decoración, etc., del centro y del aula puede interesar a determinados alumnos/as que canalizan su acción a través de la *comisión de decoración*. Hay alumnos/as muy interesados en el deporte que pueden organizar y coordinar estas actividades deportivas, a través de la *comisión deportiva*. O trabajar la coordinación de actividades culturales, salidas fuera del centro, etc., a través de la *comisión de cultura*. Lo mismo se podría decir de las actividades de cuidado del entorno del centro, del huerto escolar, de la sostenibilidad, etc., a través de la *comisión de Ecoalumnado*.

Vinculando el protagonismo del alumnado con las actividades de enseñanza-

aprendizaje del centro, pueden plantearse acciones organizadas en torno al *apoyo académico*, como figura en la tabla 10.2.

Apoyo académico	Club de Deberes	Ayudar a alumnado de cursos inferiores a hacer deberes en horario vespertino o dentro de la tutoría
	Alumnado mentor	Apoyar y guiar a otros compañeros/as en temas de orientación académica y/o profesional por un tiempo limitado
	Voluntariado de grupo interactivo	Facilitar el trabajo en el seno de un grupo interactivo en el propio aula o fuera de ella
	Alumnado tutor	Apoyar académicamente, en alguna asignatura concreta, a otros compañeros/as en las tareas escolares.

Figura 10.2. *Programas de ayuda para el apoyo académico.*

Y, una última propuesta, referida a la *participación social y ciudadana*, organizaría al alumnado que participa en proyectos de apoyo social o medioambiental dentro del barrio y el entorno (estructura de *voluntariado social*), a quienes participan en proyectos de servicio a necesidades de la comunidad, que están vinculados con los aprendizajes que lleva a cabo el alumno/a (estructura de *aprendizaje-servicio*), y a quienes trabajan en proyectos de sostenibilidad ecológica, búsqueda de transporte alternativo, etc., organizados en una estructura de *embajadores de la movilidad*.

No se trata, insisto, de que todos los centros tengan que tener todos estos programas. Son sólo un ejemplo, una referencia, que puede dar ideas respecto de las acciones y estructuras de los programas de ayuda y que cada centro debe adaptar y desarrollar en función de sus propias necesidades y características.

A la vez, y como señalan los mismos autores, en la implantación y desarrollo de estas estructuras deben tenerse en cuenta varios aspectos, entre los que se destaca que estén sostenidas por personas adultas, que se incorporen a la organización del centro escolar sin ser un añadido más, que tengan definida una buena programación, que pongan en práctica un liderazgo pedagógico compartido, abiertos a todo el alumnado, imparten formación, etc. Temas importantes que pueden ampliarse en el artículo citado.

OTRAS CUESTIONES EN RELACIÓN CON LOS PROGRAMAS-AYUDA

En el apartado "para saber más" se proporciona bibliografía y materiales para organizar una buena puesta en práctica de estos programas de ayuda. Sin embargo, hay dos cuestiones que deben cuidarse de manera especial: la selección de los alumnos/as ayuda y la formación de estos.

Hay distintas formas de seleccionar a quienes van a convertirse en alumnos/as ayuda, y todas ellas tienen ventajas e inconvenientes. Hay una cosa previa, para ser eficaces, los alumnos ayuda deben ser aceptados por sus compañeros/as, deben confiar en ellos, deben verlos próximos, etc. Esto es lo que hay que salvaguardar y es lo que debe tenerse

en cuenta a la hora de organizar la selección.

Se puede partir de alumnos/as voluntarios, que se ofrezcan a serlo. Se puede hacer una votación entre el alumnado de ese grupo para que elijan a quienes prefieran. Se pueden proponer desde la tutoría e incluso invitarles y animarlos a que se presenten de manera voluntaria. Se pueden combinar estas fórmulas … Pero lo importante es garantizar que el programa esté abierto a todos aquellos que quieran ser alumnos-ayuda y que los elegidos sean aceptados por el resto del grupo.

Todos y todas deben tener muy claros los compromisos que aceptan: intervenir en las situaciones en las que se le requiera, recibir la formación necesaria para su trabajo de ayuda, asistir a las reuniones de trabajo y coordinación del programa y, por último, ser coherente en su conducta con los principios que rigen el programa. Difícilmente tendría éxito un alumno/a que falta al respeto, se ríe del más débil, tiene conductas violentas, etc.

En cuanto a la formación inicial, hay también muchas formas de hacerla, pero hay acuerdo en que son varios los temas que deben trabajarse con carácter previo al inicio de las actuaciones: qué es la ayuda y qué es el programa de alumnos-ayuda en general, la empatía, habilidades de comunicación, habilidades para la transformación y gestión pacífica de los conflictos, y la concreción y desarrollo del programa en ese centro.

Puede hacerse en el centro, puede hacerse fuera de él… lo importante es emplear una metodología socioafectiva y muy práctica, muy orientada a las acciones que se les van a pedir a los alumnos-ayuda. Y sin olvidar la continuidad de la formación a lo largo del curso, siempre en función de las necesidades detectadas en la prestación de la ayuda.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La participación del alumnado en la vida, organización y gestión del centro es uno de los criterios básicos para el desarrollo de una buena convivencia, en general, y de una adecuada gestión del aula, en particular. Aunque en estos momentos la apuesta por el modelo participativo es nula, y ahí está la LOMCE para refrendarlo, es imprescindible seguir trabajando en esta línea ya que, si queremos reforzar la pertenencia y que el alumnado sienta como propio el centro educativo, sólo tenemos un camino: tenerlos en cuenta, darles voz, informarles, pedir su opinión, contar con ellos y ellas para las decisiones, supervisar conjuntamente lo que hacemos.

La implantación de programas concretos de alumnos-ayuda, en sus varias modalidades es una forma eficaz de asegurar la participación como principio organizativo del centro. En función de las necesidades detectadas y del nivel de desarrollo del alumnado del centro, es posible ir incorporando estos programas desde las primeras etapas educativas, creciendo poco a poco en su extensión y aprovechando todo su potencial educativo.

Los alumnos y alumnas no son seres pasivos, que reciben nuestra instrucción como recipientes que hay que llenar. Por el contrario, son sujetos activos, que crecen en su

autonomía y capacidad de decisión y, sobre todo, que pueden aportar una riqueza enorme al funcionamiento de nuestro centro.

Los alumnos y alumnas son el principal activo que tenemos en el centro. Aprovechémoslo, y nos irá mucho mejor.

******

EN LA PRÁCTICA

1. ANÁLISIS FODA DEL NIVEL DE PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO

Primero de manera individual y a continuación en pequeño grupo, se trata de hacer el análisis FODA de la situación de la participación en el centro, tanto del alumnado como del resto de la comunidad educativa. Seguimos el siguiente orden:

1. **Fortalezas:** Aquellas cosas que se están haciendo bien, lo que está funcionando, son puntos fuertes el centro, todo lo positivo que se está haciendo como trabajo de la participación en el centro: por ejemplo, hemos redactado un Plan de Convivencia de forma participativa, tenemos programas de alumnos-ayuda, etc.
2. **Debilidades:** Aquellas cosas que tenemos que mejorar, con las que no estamos conformes, que no nos satisfacen, que son puntos débiles en el funcionamiento del centro. Por ejemplo, no se reúne a la junta de delegados para hablar de situaciones del centro, ningún profesor/a está detrás del programa de ayuda, etc.
3. **Oportunidades:** aquellas cosas o situaciones que no son del centro educativo, sino que están en el entorno y que, si sabemos aprovecharlas, se convertirán en fortalezas. Por ejemplo, recursos que pone a disposición del centro el Ayuntamiento, presentarse a una convocatoria de ayudas para la poner en marcha el programa de ayuda, etc.
4. **Amenazas:** aquellas cosas o situaciones que tampoco son del centro educativo, que están en el entorno y que, si no se actúa sobre ellas de manera preventiva y adelantándose a las mismas, se convertirán pronto en problemas y puntos débiles. Por ejemplo, no hay nada previsto para acoger a los nuevos alumnos/as inmigrantes que no conocen la lengua, el aumento de conductas violentas en el entorno del barrio entre grupos juveniles, con miembros que son alumnos del centro…

Una vez hecho el ejercicio en pequeño grupo, se hace la puesta en común. A continuación, podemos plantear una discusión en gran grupo con las siguientes preguntas:

- ¿Qué podemos hacer para MANTENER las fortalezas que hemos detectado en este análisis de la participación en nuestro centro?
- ¿Cómo podemos CORREGIR las debilidades detectadas?
- ¿Cómo podemos APROVECHAR las oportunidades existentes a favor de la participación?
- ¿Cómo podemos AFRONTAR las amenazas para impedir que se conviertan en debilidades?
- ¿Cuáles creemos que son las prioridades en cuanto al desarrollo de la participación, y de la convivencia, en nuestro centro?

2. DISEÑO Y PROGRAMACIÓN PARA IMPLANTAR UN PROGRAMA DE AYUDA

Hay varias propuestas de cara a la implantación de los programas de ayuda en los centros.
Fernández, I., Funes, S. y Villaoslada, E. (2002) hablan de tres grandes momentos en la implantación de los programas de alumnos-ayuda. En concreto:

1. Planteamiento de un proyecto inicial, debate y aprobación:
    a. Apoyo del equipo directivo
    b. Información al alumnado
    c. Información a las familias
    d. Discusión y aprobación del proyecto.
2. Selección y formación del alumnado:
    a. Procedimiento de selección y puesta en práctica
    b. Formación del alumnado ayudante: propuestas y realización de la formación.
3. Difusión, seguimiento y evaluación:
    a. Publicidad del programa
    b. Difusión de la experiencia de formación vivida, del sentido y disponibilidad del programa.
    c. Seguimiento: reuniones para la supervisión, análisis de los casos detectados, puesta en común de las acciones llevadas a cabo.
    d. Comunicación al Observatorio de la convivencia.

e. Evaluación del programa de alumnos-ayuda: criterios, papel del alumnado

Por su parte, García Barreiro, en un trabajo que coordinó y en el que tuve el honor de participar, plantea 9 pasos para la implantación de programas de ayuda, si bien ellos los desarrollan como elementos para la puesta en marcha de programas de mediación y de cibermentoría. Son los siguientes:

1. Análisis de la convivencia: situaciones, necesidades detectadas, etc.
2. Actividades de concienciación con la comunidad educativa: información, difusión, exposición…
3. Redacción de un protocolo: justificación, objetivos, acciones previstas, responsables, temporalización de las actividades, seguimiento y evaluación…
4. Introducción en el Plan de Convivencia del centro, que le sirva de marco general para todas las actuaciones.
5. Selección del alumnado ayudante: convocatoria, criterios de selección, realización de la selección…
6. Formación del alumnado ayudante: sesiones y contenidos a desarrollar, lugar (fuera o dentro del centro), formación permanente…
7. Coordinación y seguimiento de las acciones de ayuda programadas: puesta en práctica, revisión del proceso de aplicación, correcciones necesarias sobre su puesta en marcha…
8. Evaluación formativa: no sólo de los logros, propuestas de mejora, celebración de los resultados…
9. Consolidación y especialización: sostenibilidad del proyecto, inclusión en el Proyecto Educativo y en las estructuras organizativas del centro, continuidad del mismo…

Como actividad práctica, se propone llevar a cabo la programación de un programa de alumnos-ayuda, siguiendo cualquiera de los dos esquemas presentados. Partiendo de la situación del propio centro, o de un centro que conozcas, completa los pasos señalados en dichos esquemas.

PARA SABER MÁS

FERNÁNDEZ, I., Funes, S. y Villaoslada, E. (2002): (2002): *El conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*, Madrid, Catarata.

Libro de gran utilidad ya que, partiendo del análisis de la experiencia del IES Pradolongo, de Madrid, ofrece

gran cantidad de ideas y sugerencias, así como de materiales para la implantación de este tipo de programas.

TORREGO, J. C., (coord.) (2012): *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*, Madrid, Narcea.
Trabajo colectivo del equipo que durante muchos años coordinó J. C. Torrego, explica en qué consiste la ayuda y aporta materiales muy prácticos para el desarrollo del programa.

FUNES, S. (coord.) (2008): *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*, Barcelona, Wolters Kluwer.
Tras un análisis riguroso de la situación de la convivencia en los centros educativos, se dedica uno de los capítulos al programa de alumnos-ayuda. Muy interesante por la visión general del centro, en el que incardina este programa.

Programas de implantación del programa, materiales apropiados:
AAVV, *"D'Elhuyando. Guía para la implantación de programas de ayuda"*, IES Hermanos D' Elhuyar, Logroño. **http://www.iesdelhuyar.edurioja.org/**
CAÑO. M. Y MONCOSÍ, I. (2009): *Materiales prácticos para la puesta en marcha en la ESO del modelo de "Alumnado Ayudante"*, Proyecto Sociocomunitario de los IES del Puerto de Santa María, material fotocopiado.
GARCÍA BARREIRO, J. (coord.) (2012): *Manual de mediación. Manual de implantación de un servicio de mediación escolar*, Málaga, edición propia.
AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Y GARCÍA BARREIRO, J., (2016): *CIBERMENTORES*, *Un servicio de apoyo entre iguales para la gestión de la convivencia en las redes sociales en los centros educativos*. Premiada por la Fundación Barrié, La Coruña.

11

La inteligencia emocional en el aula

Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, con el propósito justo y del modo correcto, eso ciertamente no resulta tan sencillo.
ARISTÓTELES

Uno de los descubrimientos más tempranos que lleva a cabo todo profesor/a que empieza a dar clase, como se ha señalado anteriormente, es el papel tan importante que juegan las emociones y sentimientos en el desarrollo de la acción docente y en la buena gestión del aula. Sin embargo, no hemos sido educados en el conocimiento y buena gestión de las emociones, predominando el enfoque racional sobre el emocional, y delegando los sentimientos a un lugar marginal. Incluso, durante mucho tiempo, se nos ha indicado que lo mejor para tomar buenas decisiones era no dejarse llevar por las emociones, mantenerse lo más neutral posible desde el punto de vista de los sentimientos.

De ahí ese "analfabetismo emocional" que Goleman denunciaba ya en el año 2006, característico de nuestros alumnos y alumnas, pero también presente en el profesorado. Sin embargo, y como se señalaba, las emociones están siempre presentes y condicionan la actividad del aula, aunque no seamos conscientes de ello. Y es necesario aprender a identificarlas y trabajarlas en las actividades cotidianas del aula.

No se trata de sustituir a la razón y al pensamiento y, en un movimiento pendular, pensar que lo único importante en estos momentos es sólo lo relacionado con las emociones. Se trata de establecer un modelo educativo que siga considerando al alumno/a como sujeto y principal protagonista de la educación, ofreciendo un nuevo modelo de desarrollo, constituido por los tres elementos, emoción-pensamiento-acción, más acorde con la naturaleza humana.

Hemos visto qué son las emociones, su clasificación en primarias y secundarias, el papel que juegan en los diversos aspectos de la vida personal y social, y otros aspectos

generales de las mismas. En este capítulo vamos a centrarnos, de manera especial, en la forma de trabajarlas y desarrollarlas, a partir de las aportaciones de distintos autores. Y siempre buscando dar respuesta a nuestras preguntas habituales: ¿qué me hubiera gustado saber, cuando empecé a dar clase, en relación con la gestión y regulación de las emociones, tanto en el alumnado como en nosotros, profesores/as? ¿Qué aportan para un buen desarrollo de la convivencia en el aula y en el centro?

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN EMOCIONAL?

Sabemos que son dos los enfoques principales adoptados para el trabajo y desarrollo de las emociones. Por un lado, el enfoque de Mayer y Salovey, que considera la inteligencia emocional, resultado de la educación, una habilidad y una capacidad que se puede aprender y desarrollar. Definen, así, la inteligencia emocional como "la capacidad para identificar/reconocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás". De acuerdo con ello, concretan su trabajo en cuatro grandes líneas de actuación: la percepción, la facilitación, la comprensión y la regulación emocional, tanto en uno mismo como en los demás. Se trata de un enfoque muy contrastado y validado en la práctica, que ofrece muchas posibilidades al trabajo en los centros educativos a través, por ejemplo, del Programa INTEMO (Fernández Berrocal, 2015).

Por su parte, Rafael Bisquerra (2009) y el GROP, (en catalán, siglas del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica), ponen el acento en la dimensión socioemocional de estas capacidades, definiendo la educación emocional como:

> Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Por eso, se propone el desarrollo de conocimientos y competencias sobre las emociones, con el objetivo de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo esto tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Resultan de gran interés algunas de las caracterizaciones que presenta esta definición: proceso continuo, desarrollo de conocimientos y competencias, finalidades de la misma, etc. Concretan su propuesta en cinco grandes estrategias o líneas de actuación: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar.

Desde un punto de vista práctico, y con todas las matizaciones que se consideren oportunas, creo que pueden unirse ambas definiciones y, quedándonos con los mejor de cada una, aprovechar todas sus aportaciones para un mejor trabajo en el aula. Así, dentro de la conciencia emocional, propuesta por Bisquerra, pueden trabajarse la percepción, facilitación y comprensión emocional, propuestas por Mayer y Salovey. Y fundir en una sola propuesta las aportaciones de ambos en relación con la regulación emocional. Es lo que vamos a hacer a lo largo del capítulo.

No podemos perder de vista los distintos objetivos propuestos por ambos autores, adaptados a la realidad de los centros educativos. Puede decirse que la educación

emocional tiene repercusiones sobre cuatro grandes áreas de la vida, la mejora de las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la prevención de determinadas conductas de riesgo.

La educación emocional se traduce en un clima emocional más positivo en el contexto del proceso de enseñanza, con una mayor vinculación emocional con el propio centro educativo, mejor predisposición para el aprendizaje y una notable disminución de los comportamientos disruptivos. Lo que se traduce, por lo general, en un mejor y mayor rendimiento educativo.

Siguiendo a Bisquerra (2000), los principales objetivos de la educación emocional podrían concretarse en los siguientes:

- Promover el desarrollo integral del alumno y alumna.
- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás.
- Desarrollar la capacidad para regular las propias emociones.
- Aprovechar adecuadamente tanto las emociones positivas como las negativas.
- Desarrollar la capacidad de automotivación.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Mejorar las relaciones interpersonales.
- Desarrollar las habilidades de vida para el bienestar personal y social.

Muchos de estos objetivos generales deben ser contextualizados y desarrollados teniendo en cuenta el grupo de alumno/as, y así se irá haciendo a lo largo del capítulo. Pero ¿cómo llevarlos a la práctica, en qué contenidos deben desarrollarse? Esta es la propuesta de trabajo general, siendo necesario adaptar los diversos contenidos a la realidad de cada etapa y de cada centro (Tabla 11.1).

EDUCACIÓN EMOCIONAL: PROPUESTA DE TRABAJO	
DIMENSIÓN	**HABILIDADES Y COMPETENCIAS**
1. CONCIENCIA EMOCIONAL	1.1.Percepción y expresión de las emociones 1.2.Facilitación emocional 1.3.Comprensión emocional
2. REGULACIÓN EMOCIONAL	2.1.Interacción pensamiento – emoción – acción 2.2.Aprender a regular las emociones 2.3.Hacer frente a situaciones intensas
3. AUTONOMÍA EMOCIONAL	3.1.Capacidad de valorarnos a nosotros mismos 3.2.Capacidad para criticar las normas sociales 3.3.Saber pedir ayuda
4. HABILIDADES SOCIALES	4.1.Habilidades sociales básicas

	4.2.Empatía 4.3.Solución de conflictos
5. HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	5.1.Habilidades de afrontamiento para conseguir los objetivos 5.2.Bienestar emocional 5.3.Fluir

Figura 11.1. *El desarrollo de la educación emocional.*

LA CONCIENCIA EMOCIONAL

Tomar conciencia de nuestras emociones constituye el primer paso de la educación emocional, la primera aproximación a la misma. Para poder utilizar adecuadamente nuestras emociones y aprovechar toda la información que nos transmiten, es necesario, en primer lugar, conocerlas y ponerlas nombre, etiquetarlas de forma adecuada e identificarlas con sus diferentes matices y significados. Sólo después de estos pasos, podrá plantearse cualquier persona la regulación de las mismas.

Desde este punto de vista, se trata de dar respuesta a varias preguntas sobre las emociones:

- *¿Cómo me estoy sintiendo*, qué emoción estoy viviendo? ¿Cómo se está sintiendo la otra persona, qué emociones está viviendo?: *percepción emocional*, que nos llevará a reconocer las emociones en los distintos escenarios y a aprender las características físicas de las emociones.
- *¿Cómo está influyendo esta emoción en mi manera de pensar*, en mi atención, en la motivación para hacer algo, o en otros aspectos de mi vida? ¿Cómo está influyendo en el pensamiento, atención, motivación, etc., de las otras personas?: *facilitación emocional*, que nos llevará a comprender, por ejemplo, cómo las emociones pueden mejorar nuestro rendimiento académico, entre otras cosas.
- *¿Por qué me siento así*, qué está originando esta emoción concreta, cómo va a ser mi conducta guiada por esta emoción? ¿Por qué esa persona se siente así, qué está originando su emoción, cuál va a ser la conducta guiada por esa emoción?: *comprensión emocional*, que nos llevará a comprender y razonar en torno a la información emocional y a capacitarnos para etiquetar y relacionar las diferentes emociones, entre otras cosas.

Percepción y expresión de las emociones

En primer lugar, *la percepción emocional*, es decir, poder identificar las emociones, ponerles nombre y saber cuáles son. Y, también, saber expresar adecuadamente las emociones. Y todo ello, en nosotros mismos y en los demás.

Puede parecer algo fácil, pero, en la práctica es posible que a cada uno de nosotros nos cueste poner nombre a las distintas emociones, lo mismo que les sucede a nuestros

alumnos y alumnas. Todos hemos vivido alguna situación en la que veíamos a un alumno/a que lo estaba pasando mal, expresándolo con su cara y su postura; cuando le hemos preguntado qué es lo que le pasaba, la respuesta ha sido "no lo sé" o, como mucho, "es que estoy rayado".

Por eso es necesario concienciarnos y concienciarles en la importancia que tiene una buena percepción de las emociones y una buena expresión de las mismas. Un objetivo educativo claro debe ser automatizar estos aspectos básicos de la percepción y expresión emocional, dado que son la base del resto de la educación emocional. No hay que olvidar que conocer las emociones básicas y cómo nos ayudan en la vida personal es el primer paso para conocernos a nosotros mismos y a las demás personas y que automatizar los procesos de percepción, al igual que sucede con otras acciones, como el andar, supone facilitar enormemente los procesos de percepción de nuestras emociones y las de los demás.

Lo mismo pasa con la expresión de las emociones. Hay muchas formas de expresarlas y siempre debemos escoger la mejor forma de hacerlo, algo que se puede fácilmente educar y desarrollar. Y, poco a poco, podemos ir ampliando nuestra capacidad de percepción y expresión emocional, identificando las emociones que se expresan en un determinado cuadro, en una pieza musical, en la contemplación de un espectáculo de la naturaleza, etc. Lo mismo que las emociones que estas actividades despiertan en nosotros. Y se trata de un trabajo fácil de hacer a través de la educación artística que se practica en los distintos niveles educativos.

¿Cómo se pueden trabajar la percepción y expresión emocional, con qué metodología, con qué actividades? Hay muchas experiencias acumuladas sobre este tema, con formas exitosas de trabajarla en clase[20]: desde centros de infantil que preparan caras expresando diferentes emociones para que sus alumnos y alumnas las identifiquen y señalen cuál es su estado emocional, hasta centros con alumnado de más edad, que enseñan a identificar las distintas emociones fijándose en los rasgos faciales, como la posición de los labios, párpados, arrugas frontales, etc. El diario emocional, recogiendo las distintas emociones que se viven en el centro o en la casa, la observación de otras personas, etc., suelen ser, también, formas habituales de trabajo. Y lo mismo puede decirse en relación con la expresión de las emociones, entrenando en la forma de hacerla.

Como conclusión, no olvidar que es muy importante saber leer mis emociones y las de los demás, fijándome en aquellos datos que me dan esta información, y que, si quiero que los demás sepan cómo me encuentro, es importante que sepa expresarme con todo mi cuerpo. Y, por último, que las emociones pueden ser reconocidas en otras personas y objetos, sean artísticos o no.

Facilitación emocional

En segundo lugar, la *facilitación emocional*. O, lo que es lo mismo, comprender cómo nos afectan las emociones para distintas tareas y trabajos, el papel incentivador o, por el contrario, obstaculizador que pueden jugar las mismas.

Podemos empezar por nuestra experiencia profesional: ¿por qué les cuesta a los alumnos/as concentrarse en la materia, justo después de haber tenido el recreo? ¿Tiene importancia la hora en que se sitúa una determinada materia a lo largo del día? Cuando un alumno/a está pasando por un problema de salud en una persona próxima (madre, padre, abuelos…), ¿cómo repercute esto en su rendimiento y en su forma de trabajo? ¿Por qué permanece un recuerdo muy negativo de una situación, cuando para muchos de la clase fue una experiencia muy positiva?

Estas preguntas nos llevan a una cuestión fundamental: el valor funcional que tienen las emociones. Estas influyen en nuestra habilidad para resolver problemas, en nuestra atención, en cómo generamos recuerdos, en nuestro sistema cognitivo y en nuestra toma de decisiones. Podemos decir que hay emociones que facilitan todas estas tareas y, a la vez, hay emociones que dificultan otro tipo de tareas. Y suele ser una de las ideas más olvidadas en nuestro trabajo como profesores/as, y seguimos insistiendo en que un alumno/a se concentre en una tarea abstracta o difícil, sin preguntarnos previamente cuál es su disposición emocional respecto de esa tarea.

De ahí que nos planteemos dos objetivos complementarios de cara a esta competencia emocional. En primer lugar, saber y ser conscientes de que las emociones nos pueden ayudar a hacer las actividades no sólo de manera más fácil, sino también de manera más eficaz. Y, en segundo lugar, aprender y discriminar cuál es la emoción que requiere la tarea que queremos realizar nosotros/as o nuestros alumnos/as y saber qué debemos hacer para fomentarla y hacer que aparezca.

Para ello, debemos ir haciendo una "base de experiencias" que recojan la relación posible entre diversas situaciones y las emociones que las facilitarán, que, como indica la misma palabra, "harán más fácil" dicha tarea. Habrá tareas para las que, rápidamente, encontremos la emoción que la facilita, mientras que para otras será necesario un esfuerzo mayor de cara a buscar la correlación. Pero debe ser un estilo habitual en nuestros equipos docentes averiguar qué facilita, y qué no, determinadas tareas. No tiene sentido seguir pidiendo atención y esfuerzo, sin más, a nuestro alumnado. Desde el punto de vista emocional, debemos tener claro qué emoción facilita esta atención y cuál no, y tratar de potenciarla y desarrollarla.

Para este planteamiento es necesario tener en cuenta algo explicado, en relación con la intensidad de las emociones. No hay que olvidar que una determinada emoción puede aparecer de manera muy tenue o, por el contrario, de una manera muy intensa, y su capacidad facilitadora de las acciones va a estar en relación con esta intensidad. Así, por ejemplo, una ligera excitación o un bajo nivel de stress es necesario para poder hacer una tarea que exige concentración y esfuerzo, como un examen. Pero un excesivo estrés, una alta preocupación puede ser completamente nociva para hacer bien el examen, impidiendo la reflexión y concentración necesarias.

Así podríamos ver diferentes situaciones que vivimos en el aula. Y, al igual que sucede con las emociones individualmente consideradas, también hay que tener en cuenta que nuestros alumnos y alumnas tienen, por lo general, distintos estados de ánimo, según que en ellos predominen la energía alta o baja, junto con los sentimientos

desagradables-negativos o agradables-positivos. Hay alumnos que se levantan con baja energía, que les cuesta entrar en acción y que, a primeras horas de la clase, les cuesta mucho entrar en la tarea. Y lo mismo en relación con los sentimientos. Tener esto en cuenta elimina muchas dificultades y problemas en la relación del profesor/a con su grupo.

Y es que no podemos perder de vista la influencia facilitadora u obstaculizadora que pueden tener las emociones en nuestro trabajo en el aula. Debemos recordar siempre las dos preguntas ya señaladas, que siempre debemos hacernos antes de empezar una actividad o una clase concreta: ¿Desde qué emoción me relaciono yo con mis alumnos/as, con la otra persona, en general? Y también ¿qué emoción me es más útil para hacer la tarea que debo hacer o para relacionarme con esa persona?

Son muchas las técnicas y procedimientos útiles para trabajar la facilitación emocional, recogidas en las propuestas "para saber más". Desde trabajar la "brújula emocional", anotando en la escala las propias emociones, hasta ver la asociación que hacemos entre diversos lugares de casa o el centro con distintas emociones, pasando por establecer un plan, con compromisos concretos, acerca de cómo se puede trabajar la facilitación emocional con el alumnado en un período de tiempo determinado. Lo importante es no olvidarla e incluirla en nuestro repertorio de competencias docentes necesarias para un buen trabajo como profesores o profesoras.

Comprensión emocional

Y, en tercer lugar, la *comprensión emocional*. ¿Por qué me siento así, cómo es posible que me comporte? La comprensión emocional trata de dar respuesta de estas preguntas, partiendo de un hecho claro: todas las emociones, con los distintos matices que siempre muestran, aparecen por una razón, no son algo aleatorio o sin sentido. Y, en función de esa razón, todas las emociones pueden llegar a cumplir una función determinada. Unas veces facilitarán un pensamiento, tarea u objetivo. Otras, por el contrario, supondrán un obstáculo para lo que se quiere o considera adecuado.

Entender este planteamiento supone dar un paso más en la conciencia emocional, ya que no se trata sólo de ponerle nombre a las emociones y saber expresarlas, ni de identificar su papel facilitador de determinadas acciones, sino que se trata de entender los "porqués" de las emociones, lo que nos comunican las diferentes emociones, las causas de que nos sintamos así y las consecuencias de nuestros sentimientos, tanto en nosotros mismos como en los demás.

¿A qué emociones puede asociarse un examen ordinario, de los que se hacen habitualmente a lo largo del curso? ¿Y si se trata de un examen de recuperación, en el que se juegan superar una parte importante de la asignatura o incluso aprobar esa materia? ¿Y si lo que están haciendo es la prueba de acceso a la universidad, la "selectividad", de la que va a depender la elección de los estudios que vas a poder llevar a cabo?

Analizando situaciones como estas, o parecidas en la vida del aula, entendemos

fácilmente que las emociones suelen asociarse a determinadas situaciones, pero que, también, en una misma situación pueden aparecer emociones diferentes. ¿De qué depende? La respuesta la buscamos a través de la reflexión sobre la información emocional, preguntándonos por la información que transmiten las emociones y por qué aparecen unas y no otras. La orientación positiva o negativa de las propias emociones, así como su mayor o menor intensidad, van a ser claves de cara a una respuesta a estas preguntas.

Un ejercicio muy eficaz para desarrollar en nosotros y en nuestro alumnado la comprensión emocional, es analizar de forma colectiva las distintas ´familias de emociones, y las distintas manifestaciones asociadas a las mismas; un ejercicio que ya se vio en el capítulo 6. Retomando esta actividad, a partir de la elección de una emoción concreta, o de una familia emocional, se trata de responder a una serie de preguntas (Berrocal y otros, 2016). En concreto:

- ¿Ante qué situaciones surge esa emoción?
- ¿Qué valor tiene para mí?
- ¿Qué pensamientos surgen cuando tienes esa emoción?
- ¿Qué tipo de respuestas provoca cada emoción?
- ¿Qué pasaría si no la experimentaras en tu día a día?
- ¿Te sirven para mejorar las relaciones con los demás? ¿Por qué?
- ¿Te sirve para conseguir tus objetivos? ¿Por qué?

Con la comprensión emocional buscamos un enriquecimiento y mejora del vocabulario emocional nuestro y de nuestros alumnos/as, en la línea señalada al hablar de la percepción emocional. Cuantos más matices, más discriminación en las diferentes manifestaciones emocionales, más precisión, etc., mucho mejor para el alumnado. Se busca incrementar la riqueza de todas las expresiones y vivencias emocionales y, por ello, es una tarea que podemos fomentar y potenciar incluyendo el vocabulario en nuestra actividad diaria de clase y conectando estas palabras emocionales con los contenidos que estamos trabajando.

Pero hay otra función clave de la comprensión emocional, la de ser la puerta de entrada a la habilidad socioemocional de la empatía, ya que sólo desde la comprensión emocional de lo que vive la otra persona, es como será posible construirla.

En efecto, más allá de su comportamiento y de sus propias reacciones, para tener empatía es necesario plantearse cuáles son las emociones, los pensamientos y las actitudes que está viviendo la otra persona en ese momento, única manera de "ponerse en sus zapatos" y desarrollar una actitud empática hacia dicha persona. Esto supone que, previamente, hemos desarrollado la comprensión emocional respecto de nosotros mismos, nuestras vivencias y emociones, y que podemos, por ello, reflexionar también sobre la experiencia emocional que está viviendo la otra persona.

Con la comprensión emocional aprendemos, también, la estrecha relación que existe

entre las emociones y los pensamientos. Sabemos ya que hay emociones que facilitan u obstaculizan determinados pensamientos, y aprendemos que también los pensamientos condicionan e influyen en nuestras emociones, reforzándolas y regulándolas. Todo ello nos servirá para gestionar más eficazmente situaciones complejas y difíciles, en función de la madurez alcanzada respecto de la comprensión emocional.

Regulación emocional

"Están en el recreo jugando unos chicos y uno de ellos empuja y tira al suelo a un compañero. Este se levanta y se revuelve, y le da un puñetazo al otro, iniciando una pelea hasta que les separan" … "Una alumna reclama a su profesora la calificación de un examen y, tras revisarlo, sigue manteniendo el insuficiente. La alumna protesta, eleva el tono y, viendo que no se consigue nada, insulta gravemente a su profesora" … "Un alumno ha visto cómo dos compañeros le quitaban el estuche de lápices a otra compañera. Le han amenazado con que, si dice algo, le darán una paliza. Al preguntarle el Jefe de Estudios por lo sucedido, dice que no ha visto nada" …

Podían recogerse muchas más situaciones cotidianas de los centros escolares en las que la respuesta que da una persona es completamente ineficaz y no sirve para mejorar la situación, sino para empeorarla. Si analizamos las tres situaciones descritas, vemos en ellas el mismo esquema: hay una situación que es valorada de forma inmediata a través de una emoción, y esta emoción provoca una respuesta automática que, como se ha visto, contribuye a empeorar la situación, deteriorando la relación interpersonal. La emoción, de forma automática, ha provocado una respuesta automática, que ha resultado disfuncional para la situación vivida. Probablemente, una respuesta diferida, aunque sólo fuera de pocos segundos, habría sido diferente, con consecuencias muy distintas a las producidas.

En una primera aproximación, podemos definir la regulación emocional como la toma de conciencia y aceptación de la emoción concreta, para gestionarla de una manera diferente que sea más efectiva y más adaptada a la situación. La regulación emocional trata de romper las respuestas automáticas e introducir un mecanismo entre la emoción y la respuesta, el elemento regulador de la misma. Esta habilidad para aceptar y gestionar la emoción experimentada de manera más efectiva y adaptada implica estar abierto a las emociones y estados emocionales positivos y negativos, reflexionar acerca de su utilidad y valor y la habilidad para controlar estas emociones, moderando las negativas y manteniendo las positivas sin minimizarlas ni exagerarlas.

Regular las emociones no consiste en reprimirlas o en impedir su manifestación. Por el contrario, la regulación emocional es un aprendizaje continuado de saber cuándo es necesario introducir pausas entre la emoción y la conducta que se deriva de ella, aprender a romper este automatismo y evitar reaccionar de forma impulsiva en el momento de aparecer la emoción. Se trata de aprender a "vigilar" reflexivamente nuestras emociones, con objeto de establecer y prolongar la distancia entre nuestra respuesta y la emoción que estamos viviendo en ese momento.

Tres son las formas en las que aparecen las reacciones emocionales inadecuadas: podemos, en primer lugar, manifestar una *intensidad* errónea y equivocada, reaccionando exageradamente ante un estímulo mínimo o quedando completamente paralizados. Podemos, en segundo lugar, expresar nuestra *respuesta de forma incorrecta*, por ejemplo, haciéndole el vacío o dejando de hablar a un compañero/a con quien nos hemos enfadado y a quien tratamos desde la ira. Por último, podemos *sentir una emoción equivocada*, sintiendo miedo, por ejemplo, sin que ningún elemento de la situación lo justifique, evitando relaciones o lugares sin ninguna razón adecuada. En los ejemplos antes citados es posible ver cómo se manifiestan estas reacciones emocionales inadecuadas.

De ahí la importancia de la regulación emocional, para no quedarnos atrapados por las emociones y aprender a manejarlas para hacerlas más productivas. Entre las estrategias de regulación emocional, cuatro fundamentales para la dirección emocional:

- *Estrategias cognitivas*, que buscan la regulación a través del uso del pensamiento, releyendo y reinterpretando las situaciones y las emociones positivas o negativas desde el pensamiento. Así, por ejemplo, vemos que no tiene tanta importancia, que no ha habido intencionalidad en la agresión, que tenemos otras posibilidades, etc.
- *Estrategias conductuales*, comportamientos o conductas alternativas, que inciden en esa situación y hacen que me centre en otra conducta que empiezo a poner en práctica. Por ejemplo, ante el miedo a suspender un examen, el día anterior estudio y repaso los temas y lecciones que entran en vez de salir con mis amigos o ir al cine, ganando en tranquilidad y disminuyendo el miedo y temor.
- *Estrategias de afrontamiento*, que ponen en marcha acciones para solucionar la situación que ha originado la emoción, buscando una resolución definitiva. Así, si sé que algo que he hecho le ha sentado mal a un amigo/a, voy a hablar con él para intentar arreglarlo.
- *Estrategias de distracción*, pensando en otra cosa, cambiando mi preocupación, haciendo algo que me gusta, etc. Por ejemplo, me pongo a oír música, salgo a dar un paseo, llamo a un amigo … cosas que quiten mi atención de la situación que está provocando esa emoción.

Estas estrategias de regulación pueden concretarse en otras tantas técnicas útiles para conseguir romper el automatismo de la respuesta emocional, de la respuesta "*modo amígdala*". Si nos centramos en los sentimientos, podemos utilizar técnicas de relajación, mindfulness, control de la respiración, etc. En relación con los pensamientos, las verbalizaciones, diálogo interno, contraste entre pensamientos tóxicos frente a los pensamientos racionales … Y en cuanto a lo que hacemos, técnicas de modificación y regulación de los comportamientos. Entre estas técnicas merece la pena reforzar la relajación, la distancia temporal, aceptar la propia responsabilidad, mantener y desarrollar una actitud positiva, la reestructuración cognitiva y el reencuadre o pensamiento alternativo.

Es imposible describir con detalle todos estos procedimientos, nos remitimos a los programas recogidos en "para saber más". Pero sí es importante tener en cuenta los criterios para la utilización de estas técnicas y estrategias. No hay ninguna que sea mejor, de manera absoluta, que las otras.

Es necesario recabar un número elevado de técnicas y estrategias, y utilizarlas en función de tres criterios: nosotros mismos, como personas que tienen unas emociones u otras personas, a las que ayudamos a regular sus emociones. En segundo lugar, tener en cuenta la situación misma que estamos viviendo y, por último, la emoción que experimentamos, atendiendo de manera especial su intensidad (fuerte o débil) y su orientación (positiva o negativa).

Las técnicas de regulación emocional, por tanto, deben ser valoradas siempre en función del objetivo que pretendemos conseguir, y ponen de manifiesto un valor claramente adaptativo. De ahí la importancia del texto de Aristóteles, con que abríamos este capítulo. Manifestar de forma adecuada la ira, por ejemplo, implica saber también analizar el contexto en el que estamos y actuamos, valorar las consecuencias que va a tener nuestra acción y tomar las decisiones adecuadas, coherentes con nuestro propósito. Esto exige un largo proceso de autoaprendizaje, que nos llevará a ser más eficaces en nuestro trabajo profesional.

El autoanálisis o reflexión sobre lo que hacemos en determinadas situaciones en el aula o fuera de ella, es la base para la adquisición de estas estrategias de regulación emocional, que nos aseguren la capacidad de expresar nuestras emociones de forma adecuada, de comprender la relación existente entre emoción, pensamiento y conducta, de controlar la impulsividad y reforzar la tolerancia a la frustración, disponer de habilidades de afrontamiento y ser capaces de autogenerar emociones positivas y disfrutar de la vida.

OTRAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES: AUTONOMÍA EMOCIONAL, HABILIDADES SOCIALES Y HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR

Nos hemos centrado en dos grandes competencias emocionales, asumiendo los planteamientos que, para las mismas, nos hacían los profesores Mayer y Salovey. Pero, siguiendo la síntesis que hemos hecho, nos quedan considerar tres grandes ámbitos de competencias señalados por el profesor Bisquerra: a autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades para la vida.

Problemas de espacio impiden una descripción pormenorizada de las mismas. Además de lo señalado anteriormente, puede bastar una enumeración de las principales subcompetencias y de dejar abiertos los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para su trabajo:

- *Autonomía emocional*, se señalan como importantes aspectos como la autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, la responsabilidad, la

actitud positiva, el pensamiento y el análisis crítico de las normas sociales, asumir valores éticos y morales, y la resiliencia.

- *Habilidades sociales*: las básicas (saber escuchar, pedir disculpas, un favor, etc.), respeto por los demás, comunicación expresiva, comunicación receptiva, compartir emociones, comportamiento prosocial, cooperación y trabajo en equipo, prevención y gestión de conflictos, etc.
- *Habilidades de vida para el bienestar*: fijar objetivos adaptados y realistas, tomar decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, bienestar emocional, fluir, desarrollo de emociones estéticas …

Desde otros programas, como "Aulas Felices", se plantean veintidós fortalezas para escoger y trabajar a lo largo del curso. No se trata de trabajarlas todas a la vez y de golpe, sino de priorizar las más necesarias en función del grupo de alumnos/as y poner manos a la obra para su adquisición. Desde los cero hasta los dieciocho años, nuestros alumnos y alumnas tienen derecho a ser educados en las fortalezas socioemocionales, que deben ser programadas adecuadamente e introducidas en la vida diaria, en la tutoría, en las distintas materias o como programa específico.

El propio Bisquerra propone una serie de pasos para que todo profesor o profesora puedan trabajar adecuadamente estas competencias socioemocionales. Son los siguientes:

- *Explicar qué se va a hacer*: objetivos, sentido, orientación…
- *Mostrar modelos y ejemplos*: que favorezcan el aprendizaje vicario, la imitación, etc.
- *Hacer*: no tanto hablar el profesor/a, que el alumnado haga, actúe, tenga un papel activo.
- *Practicar* entre los propios alumnos/as, que no sea sólo teoría.
- *Supervisar* el progreso de los alumnos/as.
- *Generalizar* la competencia fuera del aula, en la vida diaria.

Es necesario un entrenamiento activo de estas competencias y habilidades socioemocionales, planificado de forma adecuada al igual que se planifican los contenidos de las diferentes materias o asignaturas. Se puede elegir una habilidad o subcompetencia concreta, planificar su desarrollo durante un trimestre u otra duración temporal, establecer los objetivos que se quieren alcanzar, poner en marcha las actividades por parte del alumnado y evaluar los logros obtenidos y el resultado de todo el proceso.

De esta forma, poco a poco, se pueden y deben ir trabajando las diversas competencias socioemocionales, dándoles la importancia y el lugar que les corresponden.

CONCLUSIÓN: ÁNIMO, Y UNA PRECAUCIÓN

Empezaba señalando cómo la dimensión emocional es una de las facetas que antes descubre cualquier profesor o profesora cuando empieza a dar clase. Hemos visto todo el proceso que es necesario recorrer, desde percibir y expresar de forma adecuada las emociones hasta llegar a una adecuada regulación de las mismas, pasando por entender su papel facilitador u obstaculizador de muchos procesos psíquicos y la necesidad de profundizar en la comprensión de las mismas, en el análisis de la información que nos transmiten.

Todo ello hará posible el trabajo y el desarrollo de otras habilidades socioemocionales, en la línea de la autonomía personal, la adquisición de habilidades sociales y de habilidades de vida para el bienestar. Todo un largo proceso que hay que programar y planificar, algo que sólo se puede hacer desde el convencimiento de su necesidad e importancia.

Pero, aunque pueda parecer contradictorio con todo lo expuesto, me gustaría terminar con una reflexión de atención sobre la Educación Emocional y sus repercusiones en la vida diaria de los centros. Se trata de un programa, y toda una orientación pedagógica, que se ha puesto de moda, lo que ha supuesto la proliferación de libros, cursos, materiales, propuestas, etc. de todo tipo, y muchos de ellos carecen de un mínimo rigor en cuanto a su calidad y capacidad de respuesta a los problemas que tenemos en las aulas.

De ahí la necesidad de ser rigurosos, informarse adecuadamente de los diferentes programas y propuestas, buscar asesoramiento y programar adecuadamente las actuaciones que se van a llevar a la práctica.

Sin embargo, hay otro riesgo que hay que prevenir y evitar, lo que podemos denominar el "riesgo de psicologismo" o, lo que es lo mismo, pensar que, con cambiar nuestra actitud, con regular una respuesta inadecuada, ya hemos solucionado el problema. Con este planteamiento, pensamos que hay que dar, y que es suficiente, una respuesta individual, nuestro cambio de actitud y de conducta, a un problema que exige una solución colectiva, y dejamos fuera otras respuestas de grupo, imprescindibles para superar esa situación.

Hemos visto a lo largo de los diversos capítulos que muchos de los problemas que nos encontramos en educación son sólo la manifestación visible de algo más profundo. Hemos utilizado la imagen del iceberg para mostrar cómo la parte visible aparece porque se apoya y flota sobre la parte invisible. También los problemas del aula, como las conductas disruptivas, se apoyan en factores estructurales y en factores culturales, y sólo actuando sobre estos últimos es posible encontrar una solución definitiva a los mismos. Centrarnos únicamente en el factor emocional, uno de los elementos propios del factor cultural, supone condenarnos a la ineficacia y no dar respuesta suficiente y correcta a los problemas planteados.

Trabajar la educación emocional es fundamental para una buena gestión del aula. Considerarla el factor más importante y casi único para conseguir una buena gestión del aula, supone condenarnos a la ineficacia. Aprendamos a guardar correctamente el equilibrio necesario y a utilizar en su justa medida los recursos que aporta la inteligencia

emocional.

******

EN LA PRÁCTICA[21]

1. PERCEPCIÓN EMOCIONAL

- Repasa los ejercicios trabajados en el capítulo 6º y completa con los siguientes ejercicios:
  a. Repasa la lista de emociones trabajadas en el ejercicio.
  b. Haz una lista de las emociones que experimentas habitualmente.
  c. Compáralas con la lista anterior.
  d. Señala cuáles consideras más importantes de cara a tu trabajo como profesor o profesora.
  e. ¿Qué emociones experimentas actualmente?
- Las emociones están compuestas de sensaciones, pensamientos y tendencias a la acción. Piensa en una emoción que hayas experimentado recientemente y descríbela según las siguientes pautas:
  a. ¿Qué situación ha originado esa emoción?
  b. ¿Cómo te has sentido, qué nombre le pondrías a esta emoción?
  c. ¿Qué pensamientos estuvieron presentes?
  d. ¿A qué acción te impulsó esa situación?
  e. ¿Qué expresión originó en tu cuerpo?
- Actividades de expresión emocional: prepara con tus alumnos/as un rol playing, en el que expresen su respuesta emocional a estas posibles situaciones. Primero, deben escoger y poner nombre a la emoción, después expresarla con su cara y todo su cuerpo:
  a. Te gusta mucho el tenis y ves como Nadal gana su 11º Roland Garros.
  b. Estoy viendo en el cine una película de aventuras muy interesante.
  c. No me entero de nada de lo que explica el profesor de Sociales.
  d. Saco un sobresaliente en la 2ª evaluación de Plástica.
  e. Estoy en clase de Educación Física y, al forzar en un ejercicio, se me descose el pantalón.

f. Al doblar la esquina, un ciclista viene a todo correr por la acera y casi me atropella.
g. Unos compañeros se están riendo y metiéndose con otro chico que acaba de llegar al colegio, y habla mal el castellano.
h. Otras, según criterio del profesor/a

2. FACILITACIÓN EMOCIONAL

- A partir de esta lista de emociones, escoge la que consideras más adecuada y la que consideras más obstaculizadora para realizar las tareas que se ponen a continuación, teniendo en cuenta:
  a. Sorpresa, tristeza, enfado, miedo, alegría, ansiedad, curiosidad, orgullo, asco, interés … o alguna otra que quieras añadir.
- Situaciones que viven tus alumnos/as:
  a. Tienen que estudiar en casa para un examen sorpresa de matemáticas, anunciado hoy para realizarlo mañana a segunda hora.
  b. Tienes fiebre alta, de 39º, y no puedes ir al ensayo general de la obra de teatro que vais a representar pasado mañana. Lo más seguro es que pierdas tu papel y te sustituyan por otra persona.
  c. Quieres hablar con un amigo para aclararle que no has dicho un comentario sobre él, pero que te han atribuido y sabes que le ha molestado bastante.
  d. Eres alumno/a-ayudante y tienes que acompañar a una chica que no tiene amigos y que puede ser objeto de acoso por otros compañeros/as.
  e. Junto con otra compañera, vais a hablar con un alumno que continuamente interrumpe la clase de Lengua y Literatura, enfadando mucho a la profesora y haciendo que no os enteréis de casi nada.
  f. Tienes que exponer un trabajo ante toda la clase.
  g. Otras, que se te ocurran como profesor/a, y que se vivan en tus clases.
- Situaciones que vives como profesor/a
  a. Tienes clase de Ciencias de la Naturaleza a primera hora y tus alumnos/as de 3º ESO están todavía dormidos.
  b. Quieres hablar con un alumno disruptivo y pedirle que modifique su actitud y te deje hacer bien tu trabajo.

c. Te han llamado desde Inspección para aclarar un incidente habido en tu clase y que ha sido denunciado por los padres de un alumno.
d. Aunque tú no querías, has sido elegida por tus compañeros/ as para la comisión que va a revisar el actual Reglamento de disciplina.
e. Vuestro proyecto de Aprendizaje-Servicio para limpiar y recuperar el río de la localidad ha sido premiado y reconocido como muy bueno, y te toca ir a recoger el premio y pronunciar unas palabras.
f. Tienes otra entrevista con los padres de un alumno sancionado ya en dos ocasiones, que culpan al centro de todos los males que le ocurren a su hijo.
g. Otras, que vivas tú como profesor/a en tus clases.

3. COMPRENSIÓN EMOCIONAL

Las emociones nos son muy útiles pues nos facilitan información sobre nuestro entorno. A través de esta función informativa, la emoción nos conecta con nuestras necesidades. Las emociones son excelentes indicadores de lo que es importante para nosotros. Si creemos que nuestras necesidades están satisfechas, sentimos emociones agradables. Por el contrario, cuando sentimos que nuestras necesidades no se calman, sentimos emociones desagradables.
Podemos clasificar las necesidades en las siguientes categorías:

1. Fisiológicas, de supervivencia
2. Seguridad e integridad
3. Afectivas y sociales
4. Estima y reconocimiento
5. Autonomía
6. Creatividad
7. Sentido

A partir de estos planteamientos, vamos a realizar los siguientes ejercicios:

1. Clasifica las siguientes necesidades en las siete categorías señaladas:					
Equilibrio	Relajación	Atención	Autoafirmación	Éxito	Liberación
Ética	Afecto	Dominio	Comprensión	Independencia	Contacto
Espiritualidad	Intuición	Sagrado	Tolerancia	Consideración	Dulzura
Respeto	Crecimiento	Sentido	Respeto	Contribución	Belleza
Silencio	Paz	Apertura	Sueños	Honestidad	Espontaneidad
Confianza	Integridad	Solidaridad	Innovación	Afecto	Innovación
Espacio	Acción	Dirección	Finalidad	Protección	Justicia
Amor	Compartir	Justicia	Pertenencia	Autoestima	Sensibilidad
Esperanza	Armonía	Realización	Consuelo	Tranquilidad	Amabilidad
Equidad	Elección	Equidad	Fraternidad	Cooperación	Imaginación
Humanidad	Libertad	Aprender	Sinceridad	Reconocer	Originalidad
Proximidad	Aprecio	Aventura	Autonomía	Celebración	Serenidad
Compañía	Serenidad	Humor	Intercambio	Cumplimiento	Confidencialidad
Entendimiento	Diversidad	Cambio	Creatividad	Comunicación	Generosidad
Compromiso	Empatía	Igualdad	Intimidad	Presencia	Ternura

2. Identifica tres emociones agradables y tres emociones desagradables, señalando la situación que está viviendo y las necesidades asociadas:

EMOCIÓN	**SITUACIÓN**	**NECESIDADES**
Alegría	Estoy con amigos de excursión	Aceptación, valoración, compañía…
Emociones positivas		
1.		
2.		
3.		
Emociones negativas		
1.		
2.		
3.-		

4. REGULACIÓN EMOCIONAL

Se entiende como comportamiento impulsivo actuar de forma repentina, irreflexiva, sin pensar en las consecuencias que se puedan derivar de este tipo de comportamiento.

EJERCICIO:

1. Señala al menos tres ejemplos de comportamiento impulsivo (insultar, golpear, robar, destrozar, etc.).
2. ¿A qué se debe que ciertas personas en determinados momentos adopten un comportamiento impulsivo?

3. ¿Conoces alguna persona que tiende a comportarse impulsivamente? ¿Cómo son las relaciones con esta persona?
4. ¿Se producen con frecuencia comportamientos impulsivos?
5. Qué consecuencias han tenido esos comportamientos impulsivos? ¿Qué otras consecuencias pueden tener? ¿Cómo te has sentido después de haber tenido un comportamiento impulsivo?
7. ¿Qué tipo de pensamientos estaban detrás de esos comportamientos impulsivos?
8. ¿Qué otros pensamientos pueden ser útiles para detener estos comportamientos impulsivos?

PARA SABER MÁS

Todos los libros de Rafael Bisquerra y de Pablo Fernández Berrocal, recogidos en el capítulo 6º y en la bibliografía general.

Programas de desarrollo de Educación emocional muy recomendables (todos ellos consultados en junio de 2017):

ARGUÍS, R., BOLSAS, A., HERNÁNDEZ, S. Y SALVADOR, M. (Equipo SATI) (2012): *Programa "Aulas felices". Psicología positiva aplicada a la educación*, Zaragoza, Centro de Profesores nº 1. Descargable en **www.apega.org/attachments/article/692/aulas-felices.pdf**

FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (coord.) (2014 y 2016): *Programa INTEMO,* y *Programa INTEMO* +, Madrid, Pirámide.

AAVV, (2006): *Programa Educación Emocional Diputación de Guipúzcoa*, descargable en **www.eskolabakegune.euskadi.eus/web/eskolabakegune/material-de-la-diputacion-deguipuzcoa**. Contiene materiales específicos para todas las etapas educativas, desde Infantil a la Secundaria postobligatoria.

Publicaciones coordinadas por A. Caruana y otros asesores/as, desde el Centro del Profesorado de Elda, y editados por la Generalitat Valenciana. En concreto:

Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años.
Cultivando emociones -2. Educación emocional de 8 a 12 años.
Programa de Educación Emocional y Prevención de la violencia. 1º ciclo de ESO.
Programa de Educación Emocional para la prevención de la Violencia. 2º ciclo de ESO.
Aplicaciones educativas de la Psicología positiva.
Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje.
Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia.

BISQUERRA, R. (coord.) (2011): *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y en la adolescencia,* Barcelona, Hospital Sant Joan de Deu. Disponible en **https://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf**

12

Trabajando la motivación con el alumnado

Et possunt, quia posse videntur Y pueden, porque creen que pueden.
VIRGILIO, ENEIDA, LIBRO V

Hasta el hombre más opaco tiene también sus resplandores.
Margarita Yourcenar

Concluíamos el capítulo séptimo señalando que, en educación obligatoria, es más importante contagiar ganas de saber y de aprender que transmitir conocimientos ya que, con ganas, es posible buscar los conocimientos que se necesitan, mientras que, sólo con los conocimientos, resulta muy difícil contagiar ganas de buscarlos. Con otras palabras, motivar al alumnado es una tarea más importante que transmitir un conjunto de conocimientos, y una de las tareas de todo profesor/a es precisamente esa, motivar a su alumnado.

Sabemos también que, grosso modo, hay tres grandes orientaciones que mueven al alumnado en su trabajo: la orientación hacia el aprendizaje, la orientación hacia el resultado y la orientación hacia la evitación de determinadas consecuencias. Nuestro problema consiste no tanto en que nuestros alumnos no estén motivados, cuanto en que existe y viven un conflicto entre motivos que, en numerosas ocasiones, hace que el alumnado se decante hacia otras conductas alejadas de las necesarias para nuestros objetivos educativos.

Un dato hemos aprendido a lo largo de nuestro estudio y de nuestra experiencia es que la motivación no es algo que provenga de afuera, que se pueda aportar desde el exterior como se pueden aportar otros elementos para solucionar un problema de frío o de hambre. La motivación es un proceso psicológico personal, una fuerza que, desde el

interior de cada alumno o alumna, le impulsa a la acción, un elemento en el que el propio interesado/a participa activamente, aunque no siempre conscientemente, en su creación y orientación.

La motivación va a surgir como resultado de la interacción del alumno con las personas con las que convive en el aula, de su interacción con los procesos de enseñanza que vive, así como con la satisfacción de sus necesidades, proceso que el alumno/a hace continuamente.

Hemos definido al profesor o profesora como motivadores, son el elemento principal en todo este proceso. A ellos y ellas les compete estructurar el contexto escolar para hacer posible que surja y aparezca la motivación del alumnado, que aparezcan también la curiosidad y el interés por el aprendizaje y la adquisición de los conocimientos y competencias. Como sabemos, en este proceso aparecen y están presentes muchos factores, interrelacionados entre sí y mutuamente condicionantes y condicionados. La función del profesorado se orienta a crear las mejores condiciones posibles, es decir, las que mejor se adapten a las características y necesidades del alumnado, las que hagan posible que los alumnos y alumnas den lo mejor de sí mismos en relación con el aprendizaje.

Por experiencia en muchos cursos de formación, el profesorado pide cosas muy concretas, "recetas" prácticas para conseguir que surja la motivación en su alumnado. Pero este planteamiento, a la larga, resulta ineficaz. Es preferible centrarse en las grandes estrategias, las grandes líneas de acción que es preciso poner en marcha, que se concretarán en medidas puntuales adaptadas a las circunstancias de cada caso.

Es el planteamiento que vamos a seguir, partiendo de una idea básica: un trabajo fundamental del profesorado es conseguir que "los alumnos y alumnas quieran, conseguir interesarles en la materia y en los trabajos que se proponen, buscar estrategias y formas de actuación que mejoren los niveles de motivación de la clase, desarrollar en el alumnado la capacidad de automotivación.

TRABAJAR LOS "PARA QUÉ" DEL APRENDIZAJE, DESPERTAR LA INTENCIÓN DE APRENDER

Imaginemos el primer día de clase, en cualquier asignatura, en la etapa de Secundaria Obligatoria. ¿Qué es lo que solemos hacer los profesores y profesoras ese día? Probablemente, tras el saludo inicial y los buenos deseos para el curso, pasamos lista para empezar a conocer a nuestros alumnos y alumnas; a continuación, les hablamos de nuestra materia, la importancia que tiene, qué temas vamos a tratar, qué tipo de trabajos vamos a exigir, cómo y cuándo vamos a evaluar, etc. Preguntamos si tienen alguna duda y, a partir del día siguiente, empezamos ya a explicar la primera lección. O, como mucho, hacemos un pequeño examen, una pequeña prueba para ver el nivel de conocimientos y hacernos una idea de dónde se encuentran.

Estamos convencidos de la importancia de nuestra materia, por eso nos dedicamos a

ella, e intentamos transmitir el mismo entusiasmo a nuestros alumnos/as. Pero ¿cómo lo viven ellos y ellas? Si se me permite una experiencia personal, en su momento decidí en mis clases cambiar esta dinámica y, tras los saludos y decir quiénes éramos, les planteé que no era yo quien debía empezar a hablar, que eran ellos los que me tenían que contar cuáles eran sus expectativas ante la materia, qué sabían de ella, qué objetivos esperaban conseguir además de aprobar la asignatura y poder pasar de curso, qué problemas estudiados en la materia les interesaban más, etc.

Siempre, la cara de mis alumnos y alumnas era de total sorpresa y de desconcierto. Salvo el aprobar, no se habían planteado ninguna otra expectativa ni objetivo. Les pedía que contestaran por escrito a esas preguntas, que me servían para trabajar las siguientes clases. Y, sobre todo, empezaba con ellos y ellas una reflexión acerca de dónde les llevaba esa actitud: "¿Vais a estar más de nueve meses trabajando mi asignatura, cuatro horas a la semana, esperando pasivamente a ver qué os dan, sin tomar ninguna iniciativa, sin plantearos qué queréis conseguir?" Puedo asegurar que, a partir de este inicio, su actitud empezaba a cambiar y que siempre que empezaba un tema o entrábamos en otra parte de la asignatura, les planteaba la misma pregunta. Mi objetivo era muy claro, que pensaran en los para qué del aprendizaje, que se fijaran objetivos y metas concretas, que desarrollaran una actitud proactiva.

Demasiadas veces damos por hecho que los alumnos saben ya qué es lo que quieren y, obsesionados por terminar la materia, nos saltamos estos aparentes trámites, por no considerarlos importantes. Pero despertar la necesidad de aprender, que nuestros alumnos/as sientan la necesidad de trabajar estos temas y que esta motivación sea más potente que otros motivos del entorno (salir, ver una película, jugar al fútbol…), pasa por trabajar los "para qué", las razones del aprendizaje. Y no solamente a nivel de la materia en su conjunto, sino a lo largo de todas las unidades y temas que se aborden a lo largo del curso.

Despertar el interés y la intención de aprender es el primer paso en la motivación del alumnado, imprescindible para otros planteamientos posteriores. Implica una primera actuación, *suscitar la curiosidad*, *crear la conciencia de que existe un problema*. Se trata de llamar la atención del alumnado sobre aquello que queremos que aprenda. Y, para despertar la curiosidad, hay varios caminos o vías: que el alumno/a se encuentre con fenómenos chocantes, novedosos, para lo que no tiene ninguna explicación desde sus conocimientos actuales; plantear un problema social que esté de actualidad, como puede ser la crisis de los refugiados o las guerras en Oriente Medio; o, también, descubrir un problema que puede afectar a algún compañero/a de la clase, como puede ser la repentina enfermedad de un familiar próximo (padre, madre, abuelos…), para el que no hay suficientes recursos para abordarlo (por ejemplo, que no hay sangre compatible para una intervención o transfusión)[22].

Se trata de *estimular la curiosidad y vincular las dudas y novedades con el tema que se va a tratar.* Hay muchas formas de hacerlo; una de ellas, por ejemplo, puede ser que los alumnos/as, antes de empezar un tema, preparen y piensen una serie de preguntas sobre el mismo, de manera que durante el tiempo que se establezca (treinta minutos, por

ejemplo), sólo se pueda hablar en clase de forma interrogativa, planteando preguntas. O, también, aportando noticias, artículos o pequeños videos relacionados con el tema que se va a tratar y que han tenido que buscar en Internet. Hay muchas formas de hacerlo, lo importante es que, como profesores y profesoras, no perdamos de vista la necesidad de estimular y fomentar la curiosidad del alumnado hacia el tema planteado.

Resulta también muy necesario mostrar al alumnado *para qué puede ser útil trabajar aquello que se está proponiendo en clase.* Y no valen explicaciones del tipo "más adelante lo comprenderás" o "ya lo verás". El alumno/a se mueve centrado en el presente y estas explicaciones, vagas y generales, de poco le sirven. Se trata de encontrar situaciones concretas, problemas próximos, en los que sea necesario aplicar determinados conocimientos que, en otras circunstancias, jamás llegarían a interesar al alumnado.

Se trata, por ejemplo, en el caso de unos alumnos de un PCPI de madera, (hoy sustituido por la FP Básica), con una historia académica pobre, que no quieren saber nada de Matemáticas, de que se interesen por ellas cuando vean que las necesitan para responder a la demanda de unos materiales adaptados a los alumnos/as con necesidades específicas, que les han hecho llegar desde un colegio de integración en La Rioja. O que unos alumnos y alumnas, tras despertar en ellos la preocupación por la falta de sangre necesaria para tratar al familiar de un compañero, deciden implicarse en un proyecto de ApS de incremento del número de donantes, en cuya planificación y diseño cuentan con la aportación de todas las materias que se dan en ese curso. Descubrirán por qué y para qué es importante la sangre y se interesarán en los aprendizajes sobre ella.

Desde luego, puede ser dificultoso encontrar problemas o situaciones que muestren la utilidad de un determinado tema dentro de la asignatura correspondiente, pero es un esfuerzo que merece la pena y que es necesario llevar a cabo. Alonso Tapia (2005: 104), plantea cuatro preguntas que todo profesor o profesora debe hacerse a la hora de planificar su asignatura y el trabajo de los diversos temas:

- ¿*Qué pretendo que aprendan mis alumnos/as*? Nos mostrará el objetivo real que buscamos con nuestra propuesta.
- ¿*Para qué puede ser útil conocer lo que pretendo enseñar*? Pensando siempre en los alumnos/as, en sus vivencias y no tanto en las mías como profesor/a, qué les va a aportar.
- ¿*Qué situaciones de las que interesan o pueden interesar a mis alumnos/as tienen que ver con lo que pretendo enseñar*? En función de los problemas, intereses, preocupaciones, etc. que hayan planteado en otras ocasiones.
- ¿*Qué tareas o actividades pueden poner de manifiesto la relación entre los intereses de los alumnos/as y lo que pretendo enseñar*? Último paso, que lleva a la práctica lo visto en las preguntas anteriores.

Responder a estas preguntas implica un cambio fundamental a la hora de planificar y programar la acción docente, algo muy alejado de lo que hacemos hoy día y de lo que le

interesa a la Inspección de Educación. Se trata de una programación que parte y se centra en el alumnado, en sus intereses y preocupaciones; no se trata de una programación elaborada desde la lógica de la propia asignatura, atemporal y sin destinatario de carne y hueso.

Para despertar la intención de aprender y conseguir el interés del alumnado resulta muy útil, en tercer lugar, *plantear la tarea como un desafío orientado hacia el desarrollo de las capacidades*. Se trata de hacer vivir a los alumnos y alumnas que son capaces de resolver de manera adecuada todo un grupo de problemas, que tienen capacidad para solucionarlos porque disponen de las herramientas adecuadas: las competencias necesarias, los conocimientos útiles para ello.

Esto implica una buena organización de las tareas, graduando bien su dificultad, sin que sean ni muy difíciles ni tampoco muy fáciles, estimulando también su curiosidad y animándoles a que los alumnos/as fijen sus propios indicadores de progreso, que muestren el avance que van llevando a cabo. Así, cuando unas alumnas del Ciclo Formativo de Grado Medio "Cuidados auxiliares de enfermería" explican a las mujeres que están cuidando de las personas mayores los conocimientos básicos de alimentación, higiene y cuidado corporal de estas personas, y hacen que lo lleven a la práctica, se hacen conscientes también de sus competencias y de la importancia del aprendizaje. No hay mejor manera de aprender que tener que enseñar algo a otra persona, y esto es lo que están haciendo estas alumnas.

Se superan también, de esta forma, otras orientaciones insuficientes hacia los resultados, a la obtención de unas buenas calificaciones, y se orienta básicamente hacia el aprendizaje. Por el contrario, la atención del alumnado está centrada en las competencias y conocimientos necesarios para dar respuesta a determinados problemas, y en ellos se centra toda la atención.

Como conclusión, un primer paso para aumentar la motivación del alumnado implica trabajar los "para qué" y despertar en ellos y ellas la intención de aprender. Esto implica:

- Trabajar la curiosidad y crear conciencia de los problemas relacionados con el tema objeto de aprendizaje.
- Mostrar la relevancia de esos problemas y la utilidad de lo que propone hacer para abordar eficazmente esa situación
- Plantear como un desafío el desarrollo de las capacidades y competencias necesarias para poder abordar dichas situaciones.
- Todo ello en el marco del profesor/a que entiende que una tarea fundamental trabajar la motivación con su alumnado y conseguir que quieran aprender.

CONSEGUIR MANTENER EL INTERÉS Y LA IMPLICACIÓN A LO LARGO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Suscitar el interés y la curiosidad del alumnado no es suficiente. Es necesario, también

mantenerlos durante el tiempo que dure la enseñanza de un determinado contenido o tema, que no sea algo pasajero y efímero, que permanezca hasta el final. Debe ser una preocupación fundamental del profesorado, dentro de su función de despertar la motivación y hacer que sus alumnos y alumnas quieran aprender. Algo clave para una buena gestión del aula.

Quizá el elemento o característica más importante para conseguir mantener la motivación, al igual que sucede en otras actividades humanas, sea *asegurar la participación del alumnado*, que tengan capacidad de tomar decisiones sobre el proceso en el que están inmersos, que tengan un grado suficiente de autonomía.

¿Por qué esto es así? Porque, como se ha señalado en el capítulo 10º, es la manera de que los alumnos/as vean que el trabajo que se les propone llevar a cabo no es algo ajeno a ellos mismos, que no es propiedad de una persona diferente que toma todas las decisiones respecto del mismo, que tienen voz y pueden controlar ese trabajo que tanto les afecta.

Pocas veces nos hemos parado el profesorado a pensar el grado de libertad y la capacidad de decisión que tiene nuestro alumnado en las diversas etapas educativas. A nuestros alumnos y alumnas prácticamente todo le llega ya hecho y decidido: lo que tienen que estudiar, los horarios en que lo van a hacer, los exámenes y formas de realizarlos, cuándo hay vacaciones y cuándo hay clase, qué trabajos tienen que hacer en su casa… ¿En qué temas pueden opinar y tomar algún tipo de decisión? ¿A dónde pueden hacer llegar su voz?

Que haya participación, que haya un nivel de autonomía, etc., no es sólo una cuestión instrumental. Como vimos en el capítulo 10, afecta también al modelo de persona que queremos formar, bien una persona sumisa, obediente y disciplinada, bien una persona autónoma, que sabe y quiere decidir, que se implica en el control de su propia vida. Muchas veces nos quejamos de la pasividad de nuestro alumnado, de que no muestran preferencias por nada, que da igual preguntarles por algo que no hacerlo. ¿Cómo no va a ser así si, de modo sistemático, se prescinde y no se cuenta con ellos para nada importante? Aunque sea al nivel apropiado, es necesario trabajar desde niños/as la autonomía y capacidad de decisión. Si no, cuando queramos que lo hagan, resultará imposible, ya que no les hemos preparado para ello.

Trabajar la autonomía y potenciar un papel activo por parte del alumnado puede y debe hacerse desde el propio planteamiento de trabajo de cada asignatura. No es cuestión de tener que dedicar un tiempo específico a ello, se debe incorporar como metodología de trabajo habitual y tenerla en cuenta en la organización global del trabajo, en la elección de los procedimientos que se van a aplicar y en el modo de pensar y enfocar el aprendizaje. Debe ser una "seña de identidad" de nuestra manera de actuar.

¿Cómo dar participación y fomentar la autonomía? Hay muchas maneras. Desde hacer posible que los alumnos/as puedan preguntar libremente cuando lo consideren necesario, sin que nosotros les cortemos la palabra o, con nuestra comunicación no verbal, les estemos transmitiendo que no nos gusta esa forma de actuar, hasta ofrecer diferentes tareas para trabajar un mismo objetivo, de manera que puedan tener opción de

elegir entre las mismas. Se puede dejar elegir los compañeros/as de trabajo, los materiales que se van a usar, el modo de presentar los trabajos, discutir el enfoque que se quiere dar a un tema o trabajo, participar en la creación de normas de clase o poder establecer sus propios objetivos personales. Hay muchas posibilidades, si estamos convencidos/as de la importancia de la participación del alumnado.

En esta misma línea, Juan Vaello (2011: 187) nos recuerda las condiciones que debe cumplir la participación del alumnado para que sea auténtica y, por ello, eficaz: tener su tiempo y no hacerla aprisa, respetar todas las intervenciones, aprovechar las intervenciones para corregir lo que esté mal, promover debates periódicamente, evitar monopolios en las intervenciones, hacer intervenir al alumnado más reticente, fomentar rutinas de petición de ayuda, escuchar activamente, distribuir responsabilidades, reconocer el trabajo y el esfuerzo, intercalar preguntas durante las explicaciones, etc.

Es importante, también, ayudar a los alumnos/as a ver los pasos que hay que dar para la resolución de un problema o la ejecución de una tarea. Esto facilita su autorregulación e implicación. A un alumno/a le resulta fácil perder su interés y curiosidad si, por ejemplo, no sabe los pasos que debe hacer para escribir un trabajo, para llevar a cabo una acción dentro del proyecto de ApS o para preparar una exposición. No se trata de que no quieran, más bien es que no saben, y esto puede solucionarse fácilmente si estamos atentos y nos planteamos enseñarle los pasos necesarios.

La metodología de trabajo basado en proyectos, los proyectos de Aprendizaje-Servicio, etc., son impensables si no está presente la participación del alumnado. No podemos olvidar que la participación no es algo que nacemos sabiendo todas las personas; es, por el contrario, algo que debemos aprender y trabajar a lo largo del proceso educativo. Y, como profesores y profesoras, debemos tener claro las **3N** que debemos siempre evitar con nuestros alumnos/ as: **N**o informar, **N**o consultar, **N**o valorar. Todo lo contrario de lo que exige la participación. Se trata de compartir poder e influencia, de manera que los alumnos puedan intervenir en el control de sus propias tareas, influir en los procesos de toma de decisiones y contar con un grado suficiente de autonomía y de control.

Por tanto, una segunda herramienta para sostener y mantener la curiosidad e interés del alumnado, y por tanto su motivación, es contar con la participación de los alumnos y alumnas en el proceso de enseñanza. Sólo nos interesamos en aquello que consideramos nuestro, en aquello que podemos controlar de alguna manera. Perdemos el interés cuando vemos que es un proyecto o invitación a trabajar que controlan otros, y en el que apenas tenemos posibilidad de controlarlo.

REFORZAR LAS EXPECTATIVAS, RECONOCER EL PROGRESO

En la motivación de todo alumno/a, junto a la claridad de los objetivos, está presente la respuesta a tres preguntas: si soy capaz de realizar esta actividad de forma satisfactoria y tener éxito (expectativas), qué es lo que conseguiré con ello (consecuencias), y si merece

la pena hacerla (valoración del esfuerzo) De las tres, la primera de ellas es clave para la motivación del alumnado y para poner en marcha su trabajo.

Nos recordaba Virgilio en la cita del inicio del capítulo que lo importante es creer que se puede, estar convencidos de que podemos. Y es que está claro que nadie hace nada si piensa que no va poder conseguirlo, que es la esperanza y la expectativa lo que mueve a la acción. De aquí que un tercer elemento necesario para incrementar la motivación del alumnado venga dado por *las expectativas de éxito* que tengan los propios alumnos y alumnas, y que, dentro de la labor docente de "hacer que quieran" trabajar los alumnos, ocupe un lugar importante conseguir que todos ellos esperen algo de la clase y, en concreto, esperen tener éxito.

A partir de su historia personal y académica, todos los alumnos y alumnas hacen un cálculo, subjetivo y muchas veces inconsciente, de las posibilidades de éxito que tienen respecto de una tarea o respecto de una asignatura en su conjunto. En función de este cálculo, unos alumnos deciden realizar las tareas, otros se lo siguen pensando y, finalmente, otros deciden "tirar la toalla" y prácticamente abandonan la asignatura tempranamente.

En la formación de las expectativas del alumnado tienen una gran influencia las propias expectativas que haya podido formarse un profesor o profesora respecto de su alumnado, en conjunto y de forma individual. El profesorado suele formarse una idea, más o menos precisa, pero que se mantiene y modifica a lo largo del tiempo. Estas expectativas afectan a la motivación escolar de manera directa, ya que, si tiene bajas expectativas respecto del grupo o un alumno concreto, reducirá la cantidad de contenidos o el nivel de dificultad.

Pero también pueden afectar a la motivación de forma indirecta ya que, sin darse cuenta, el profesor/a prestará más o menos atención a un alumno, mostrará distinto interés o tendrá una actitud diferente ante la conducta de dicho alumno, bien sea permitiendo y justificando todo, bien sea no dejando pasar nada y sancionando a la mínima.

El profesorado, por tanto, puede abrirle o cerrarle puertas a su alumnado y, consciente de esta dualidad, debe preocuparse por ser capaz de inducir sus expectativas de éxito, especialmente en aquellos donde no se dan. Ya hemos comentado las consecuencias que traen actitudes rígidas e hiperexigentes, que encuentran normal anunciar la dificultad de su asignatura y el esfuerzo que hay que realizar para aprobarla.

La creación de estas expectativas en el alumnado comienza por la explicación y difusión de los objetivos que buscamos en la asignatura o en una actividad determinada, buscando que el alumno/a los conozca, entienda y los haga propios. Se trata de que el alumno sea consciente de qué es lo que se le pide y que, además, sepa que "le pedimos eso porque lo puede dar". Estos objetivos deben ser diversos e incluir diversas capacidades (cognitivas, emocionales, de relación…), ya que de esa forma podemos aprovechar las distintas inteligencias de nuestro alumnado.

Es importante que estos objetivos estén bien graduados y organizados, estableciendo distintos niveles de consecución según las posibilidades de cada uno. Y que haya

coherencia entre los objetivos que pedimos y los criterios para su evaluación, "pedir lo que se va a valorar y valorar lo que se ha pedido" (Vaello 2011:177). En demasiadas ocasiones, estamos pidiendo a nuestros alumnos/as un buen comportamiento, esfuerzo, hábitos de trabajo, etc., pero, a la hora de la verdad, sólo evaluamos los conocimientos y, además, conforme al método más tradicional posible. Y no es un problema exclusivo del profesorado: la gran contradicción de las leyes educativas radica en que los objetivos y finalidades expuestos al inicio, (la poesía de la ley), no encuentran continuidad ni concreción en el resto de los artículos que la desarrollan (la prosa de la ley).

Tener altas expectativas no es suficiente, es necesario confirmarlas, demostrar que son realistas. Los resultados que el alumnado va obteniendo sirven para esta confirmación, algo a lo que el profesorado tiene que estar especialmente atento. La experiencia de progreso refleja la competencia que el alumno va desarrollando en su aprendizaje, y esto favorece su autovaloración, incrementa y fortalece sus expectativas y estimula en el alumnado el interés y el esfuerzo por aprender.

Se trata de asegurar todos los días alguna experiencia de éxito en todos los alumnos y alumnas, dadas las consecuencias que esto tiene en su motivación. La vida diaria, distinta a lo académico, nos brinda múltiples ejemplos de la importancia de esto. A una persona, por ejemplo, puede gustarle mucho ir a pescar o a cazar; pero si va varios días seguidos y vuelve siempre con las manos vacías, su afición irá decreciendo poco a poco y terminará por desaparecer. Bien saben esta regla los diseñadores de los juegos y máquinas tragaperras que, programadas para que a medio y largo plazo gane siempre la máquina, proporcionan pequeños premios para contentar a los jugadores e impedir su abandono del juego. Es la aplicación a una situación de la vida de una de las leyes básicas del condicionamiento y del aprendizaje, muy estudiada en psicología.

Y es que nadie persiste en una tarea si no experimenta una sensación de éxito. Pero, como señala el profesor Vaello (2011: 184), son muchos los alumnos y alumnas pescadores que, día tras día, regresan a casa sin haber pescado nada en las clases. Es lógico, entonces, que busquen otros peces que les proporcione el entorno en forma de diversiones, molestando a los demás, etc. "Es, por lo tanto, necesario que el profesor esté atento a conseguir que todos y cada uno de sus alumnos acabe su clase con un pez, por lo menos".

Es importante para ello plantear tareas con niveles de dificultad diferentes, buscar actividades que refuercen su competencia e ir desarrollando poco a poco un itinerario de éxitos. Es necesario reforzar su autoestima y que realmente el alumno o alumna se crean competentes y capaces. La experiencia con muchos alumnos que iban a los programas de Garantía Social, PCPI, o ahora la FP Básica, muestra que esta era la primera tarea a conseguir y que, con una buena planificación de la recuperación de su valía, era posible avanzar y mejorar en el conjunto de aprendizajes. La metodología del ApS, aplicada a los alumnos/as con historias académicas no muy buenas, demuestra la eficacia de hacer que se sientan competentes y descubran que pueden ser útiles en la solución de los problemas sociales.

Asegurar la experiencia de progreso en el alumnado exige del profesorado dominar

una serie de estrategias y condiciones (véase, al respecto, Alonso Terapia, 2005: 120-145). Es necesario presentar el problema y explicar y visualizar los conceptos y procedimientos que se van a tratar, modelar la forma de pensar y los procesos que deben adquirir…, algo que, poco a poco, el profesorado puede y debe ir adquiriendo a partir de su propia experiencia.

En esta estrategia de refuerzo de la motivación del alumnado juega un papel clave el reconocimiento por parte del profesorado de los avances que han tenido lugar. El reconocimiento no sólo transmite información al alumno o alumna, encierra también un mensaje afectivo de aprecio y de valoración positiva, que provoca un mayor compromiso con su proceso de aprendizaje. Muchos profesores piensan que esto no es necesario pues, al fin y al cabo, el alumno solo está cumpliendo con su obligación. Olvidan la importancia que para todas las personas tiene el reconocimiento de su valía y de los éxitos que van consiguiendo, reconocimiento que hace que cambie su actitud y se interesen en las tareas que se le piden.

Este reconocimiento debe ser personalizado, dirigido a una persona concreta, y, también, fiable y veraz. No puede ser una mera táctica o técnica para "engañar" al alumno/a; por el contrario, debe ser específico y argumentado, señalando las dificultades superadas o las competencias demostradas, e incluir una clara dimensión emocional de valoración positiva. Este reconocimiento retroactivo promueve progreso en el alumnado y, por experiencia, se convierte en una de las herramientas más importantes para la motivación, individual y colectiva. Por eso, al finalizar un proyecto de ApS, insistimos mucho en la celebración, una forma de transmitir este reconocimiento de manera colectiva.

Resulta fundamental desarrollar en el alumnado expectativas de éxito y cambiar nuestras propias expectativas hacia nuestros alumnos/as: nadie quiere nada si no espera y está convencido de poder conseguirlo. Estas expectativas deben concretarse en pequeños éxitos, en pequeños avances que todos los días debe conseguir el alumnado. Para ello, será necesario adaptar las clases y la metodología para garantizar que los alumnos, todos los días "se llevan a casa un pez, por lo menos". Reconocer el avance y comunicárselo al alumnado es el tercer elemento de esta estrategia de motivación, proporcionando información concreta, fiable, argumentada y con carga y significado emocional.

OTRAS ESTRATEGIAS PARA AUMENTAR LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

Veíamos también en el capítulo 7 que un gran grupo de motivos presentes en nuestro alumnado es el orientado hacia los resultados y, tras analizar sus características, concluíamos que era una motivación endeble a medio y largo plazo. Era importante su reconversión y canalización hacia motivos centrados en el aprendizaje.

Sin embargo, muchos de nuestros alumnos y alumnas se mueven y estudian en función de las calificaciones que esperan obtener y, en numerosas ocasiones, estas son el

único motivo realmente existente. Así, vemos que hay alumnos que estudian el día antes y para pasar el examen, comprobamos que, si preguntamos un tema del pasado, son muy pocos quienes recuerdan algo de aquello y, quizá lo más importante, se trata de un comportamiento que incide notablemente en la moral del profesorado. ¿Qué podemos plantearnos, qué podemos hacer para superar esta situación y conseguir que la evaluación estimule el interés y el esfuerzo por aprender, y no sólo por aprobar?

Es necesario, si queremos evitar estos efectos secundarios no deseados de la evaluación, cambiar radicalmente la forma de hacerla. Mientras sigamos insistiendo y manteniendo planteamientos de repetición memorística, mientras nuestros instrumentos de recogida de información respecto del alumnado se limiten casi exclusivamente a los exámenes previos a una evaluación, los resultados que obtengamos serán, necesariamente, los mismos. Por eso es necesario cambiar la forma en que planteamos la evaluación.

El interés y el esfuerzo del alumnado serán mayores si las tareas o las pruebas no exigen sólo recordar y repetir, sino que exigen pensar y comprender. De la misma forma, aumentará la orientación hacia el aprendizaje si hacemos que vean la utilidad de los aprendizajes evaluados, en la línea marcada anteriormente. Es la experiencia cotidiana de los proyectos de ApS y su evaluación.

Juegan, también, un papel importante en la reorientación de la motivación el tipo de ayudas que se ofrecen al alumnado para garantizar su éxito en el aprendizaje. Si son constantes, si están presentes en todos los momentos del proceso, si las ayudas sirven para aprovechar los errores y, lejos de convertirlos en algo vergonzoso y a evitar, los tomamos y usamos como elemento para mejorar y aprender más…, estaremos empleando una serie de pequeñas estrategias que reorientarán al alumnado hacia otro tipo de motivaciones. De la misma forma, potenciar la autoevaluación del alumnado y de su propio trabajo refuerza su capacidad de control, interioriza los criterios de aprendizaje y refuerza su motivación para aprender. Lo mismo que sucede cuando los criterios de calificación son claros, justos y respetuosos con el alumnado (para mayor información, véase Alonso Tapia, 2005: 145-155).

Enlazando con lo anterior, otra estrategia, mencionada ya a lo largo del capítulo, insiste en el trabajo de la motivación intrínseca y de la motivación de logro frente a la motivación extrínseca. No porque esta última no sea conveniente trabajarla en algún momento concreto del proceso de aprendizaje, en función de la situación y vivencias del alumnado. Más bien, porque trabajar la motivación intrínseca es una vía de motivación mucho más potente para el alumnado, más estable y eficaz respecto de los objetivos educativos que buscamos.

La motivación intrínseca está vinculada al interés por la propia materia, al disfrute de la misma mientras se trabaja. Está claro que muchas veces cuesta promoverla, ya que no todos los contenidos y temas que se trabajan en una asignatura ofrecen el mismo interés ni presentan la misma dificultad. De ahí que sea necesario un esfuerzo específico por parte del profesor/a para potenciar este tipo de motivación en su alumnado.

El profesor Vaello (2011: 180) señala dos formas básicas para motivar

intrínsecamente. En primer lugar, la *adecuada selección de contenidos*, que sean interesantes y atraigan la curiosidad e interés del alumnado. Es una opinión común entre el profesorado de todas las etapas que la actual propuesta curricular es excesiva, que selecciona contenidos que no son tan básicos o fundamentales como para estar tratados en la etapa obligatoria, y que resulta imposible desarrollar, de manera adecuada, todo el programa. Es necesario, por todo ello, recortar contenidos poco relevantes, seleccionar los más importantes y poder dedicar tiempo a su tratamiento en el aula.

Para seleccionar contenidos de manera que estos motiven intrínsecamente al alumnado, es necesario quedarse con aquellos que estén más próximos a la realidad cotidiana del alumno/a, que le sean útiles para dar respuesta a los problemas personales o sociales que le preocupan, que puedan ser tratados de manera interdisciplinar y que presenten diversos grados de dificultad.

A la vez, no sólo la selección de temas es importante; también estos *contenidos deben ser presentados de manera adecuada.* Un mismo tema puede ser trabajado con un alto nivel de abstracción, sin ejemplos concretos, con conceptos demasiado elevados para esos alumnos concretos… Por el contrario, hay que conectar los nuevos temas con lo que ya saben los alumnos/as, resaltar los puntos fundamentales, alternar las formas de presentación, utilizar ejemplos y anécdotas, hacer aclaraciones, intercalar preguntas, dar instrucciones claras sobre los procesos que hay que seguir para la resolución de los problemas, etc.

Dentro de la motivación de logro, y vinculada a la motivación intrínseca, juega un papel clave la actividad que lleve a cabo el alumno/a. Esto debe ser revisado cada poco tiempo por el profesorado, valorando cuál es el grado de actividad que lleva a cabo el alumnado, si están como meros receptores pasivos la mayor parte del tiempo de trabajo en clase, si se fomenta la participación de todo el alumnado en las actividades del aula.

Como se ha descrito en este mismo capítulo, resulta fundamental la participación del propio alumnado y su control del proceso de aprendizaje.

Una última cuestión, que sólo es posible mencionar: *la importancia que tienen los iguales para aumentar la motivación de sus iguales*, saber aprovechar las interacciones que tienen lugar, no sólo entre profesores/as y alumnos/as, sino también entre los propios alumnos y alumnas entre sí. El alumnado es el principal apoyo y ayuda que tenemos en el aula, pero no siempre sabemos aprovecharlos convenientemente. No hay que olvidar que la actividad escolar tiene lugar en el entorno social del aula y que, si este entorno no es el adecuado, si no reúne las condiciones necesarias, los alumnos/as dejan de esforzarse, pierden su interés, buscan la satisfacción de sus necesidades de otra forma y, en definitiva, se resiente gravemente todo el proceso de aprendizaje.

De ahí la importancia de crear un buen entorno de trabajo, entorno social de compañeros y compañeras, en el que quede patente la aceptación incondicional de todos los alumnos/as, en el que se apoye a todo el que lo necesite orientándole hacia la autosuperación, en el que los errores no sean una fuente de pérdida de la autoestima, sino que sean aprovechados para estimular el interés por aprender, etc. La utilización de metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo, la ayuda entre iguales, la

socialización y el refuerzo del grupo serán actuaciones de gran importancia para la motivación, que serán tratadas más adelante, en otro capítulo.

******

EN LA PRÁCTICA

1. DISEÑO DE UN TEMA CON UNA NUEVA PERSPECTIVA MOTIVACIONAL

Escoge un tema, una lección, una unidad didáctica que tengas en la programación y que vayas a impartir a tus alumnos y alumnas. Revísala y contesta a las preguntas sugeridas por el profesor Alonso Tapia:

- ¿Qué pretendo que aprendan mis alumnos y alumnas?
- Desde el punto de vista del alumnado, ¿para qué puede ser útil aprender lo que yo quiero enseñar?
- ¿Qué situaciones de las que interesan o pueden interesar a mis alumnos/as tienen que ver con lo que pretendo enseñar?
- ¿Qué tareas o actividades pueden poner de manifiesto la relación entre los intereses de los alumnos/as y lo que pretendo enseñar?

Tras la contestación a estas preguntas, introduce los cambios y mejoras que estimes oportuno en la programación de esta unidad didáctica.
Comenta tu planteamiento con el resto de compañeros y compañeras del equipo docente o del departamento didáctico.

2. PLAN DE MEJORA DE LA MOTIVACIÓN, A PARTIR DEL ALUMNADO

Son muchas las actividades y acciones que todo profesor o profesora pueden plantearse de cara a mejorar la motivación de sus alumnos/as. En concreto te pedimos lo siguiente:

- Recoge la opinión de los alumnos/as de una clase (la que más te interese mejorar, la que te resulte más difícil, la que sea un reto para ti, etc.). En concreto, pregúntales sobre el tema o temas que estéis trabajando en este momento o en el último mes, para ver cómo valoran:
  - Su utilidad
  - Su claridad
  - Su interés
  - Su valor

    - Su dificultad
    - Otras… … …
- Teniendo en cuenta las opiniones de tus alumnos/as, elabora un plan de actuación para mejorar lo que ellos y ellas te hayan señalado. Puedes contestar a unas preguntas:
    - ¿Cómo puedo despertar su interés y potenciar su curiosidad?
    - ¿Cómo puedo aclarar los "para qué", los objetivos del tema?
    - ¿Cómo puedo lograr su interés por las competencias y habilidades que quiero trabajar?
    - ¿Cómo puedo aumentar la actividad del alumnado y disminuir su pasividad? ¿Cómo puedo fomentar la participación?
    - ¿Cómo puedo incrementar las situaciones de éxito del alumnado, de manera que se hagan conscientes de su progreso?
    - ¿Cómo puedo reconocer sus éxitos, su esfuerzo, para reforzar su motivación?
    - ¿Qué cambios debo introducir en la evaluación para que no se convierta en el principal referente de los alumnos/as?
    - ¿Qué aspectos de las tareas pueden servir para reforzar la motivación intrínseca?
- Elabora un pequeño plan de trabajo, llévalo a la práctica y revisa periódicamente su eficacia.

3. ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN DEL PROFESORADO

Aunque en este capítulo nos hemos centrado básicamente en la motivación del alumnado, es importante reflexionar sobre nuestra propia motivación como profesionales de la enseñanza. "Nadie da lo que no tiene", y si, como profesores/as tenemos como una de nuestras principales funciones hacer que los alumnos/s quieran y potenciar su motivación, deberemos también revisar nuestro nivel de motivación para ver qué problemas tenemos.

Para ello, en un folio en blanco, haz una pequeña redacción sobre el nivel de motivación tuyo personal y el que percibes en tus compañeros y compañeras del centro. Recuerda lo visto en los dos capítulos dedicados a la motivación y ten en cuenta los distintos elementos necesarios para tu reflexión. En concreto, qué necesidades están cubiertas y cuáles no, qué motivos orientan tu acción, qué influencia tienen los factores y decisiones externas de la dirección del centro o de la administración educativa, qué actitudes del alumnado tienen mayor influencia positiva o negativa en tu motivación, etc.

No se trata de recoger un conjunto de quejas o de lamentos. Se trata de

identificar lo que está funcionando bien y lo que se necesita mejorar. Por eso, termina con propuestas concretas de acción que puedas emprender en los próximos días. Y, si lo ves oportuno y factible, plantea este mismo ejercicio co los compañeros/as de tu Claustro o de los equipos más próximos.

PARA SABER MÁS

Los libros recomendados en el capítulo 7 siguen siendo muy necesarios y oportunos para ampliar las formas en las que podemos trabajar la motivación. Todos aportan numerosas sugerencias y propuestas para el trabajo diario en el aula.

COSTA, M. Y LÓPEZ, E. (2009, 3ª ed.): *Los secretos de la dirección. Liderar y fortalecer personas y equipos*, Madrid, Pirámide.

Libro general sobre dirección de personas, resulta de gran utilidad para el mundo educativo. Las páginas dedicadas a la motivación, y a las cuestiones relacionadas con ella, aportan muchas ideas a los problemas de motivación del alumnado y profesorado. Especial interés tiene el apartado dedicado a motivar al grupo ya que, si tenemos en cuenta la realidad del aula, muchas veces el problema no será sólo de personas concretas, sino del grupo-clase en general.

BURÓN, J. (1995): *Motivación y aprendizaje*, Bilbao: Mensajero.

Libro clásico, pero de gran utilidad. Plantea tres temas concretos, que analiza en profundidad: el papel de las recompensas en el aprendizaje, la incidencia de las expectativas en la motivación y la atribución causal de los resultados. Sugerente y fácil de leer.

13

Cambios curriculares y organizativos

No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, sin importar si estaba o no de acuerdo con ellos.

P. FREIRE

Digo, y repito muchas veces, que no puede haber un buen plan ni un adecuado trabajo de la convivencia si no va acompañado de un plan de éxito escolar para todos los alumnos y alumnas del centro. Son dos dimensiones inseparables, aprendizaje y convivencia, y muchos de los problemas de convivencia tienen su origen en situaciones de poco éxito en el aprendizaje. De ahí la importancia de plantearnos este punto.

- ¿Cómo damos clase los profesores y profesoras? ¿Qué contenidos consideramos más importantes, con qué metodologías los trabajamos, cómo evaluamos los aprendizajes de nuestro alumnado?
- ¿Qué papel juegan los alumnos y alumnas a lo largo de todo el proceso didáctico? ¿Pueden participar, aportar sugerencias, dar ideas o, por el contrario, su papel es pasivo y meramente receptivo?

Llegamos a un punto crucial para una buena gestión del aula, ya que se está planteando una de las tareas que definen fundamentalmente el trabajo docente: el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el planteamiento sistémicoecológico, que venimos defendiendo a lo largo de todo el libro, sabemos que la responsabilidad de lo que sucede en el aula no es sólo del alumno/a, que no sólo ellos y ellas deben cambiar su conducta. Sabemos que, en el aula y en el centro en general, todo está relacionado con todo, las conductas del alumnado y de su profesorado son interdependientes y es necesario cambiar el entorno para que cambien los alumnos/as.

¿Qué me hubiera gustado saber, cuando empecé a dar clase, respecto de este punto? Varias cosas, pero, de manera especial, qué ideas, qué experiencias personales estaban influyendo en mi manera de dar la clase. O, lo que es lo mismo, ¿por qué consideraba que la lección magistral era una forma adecuada de enseñar, por qué los alumnos/as apenas tenían un papel activo, por qué me centraba más en el proceso de enseñanza que en el proceso de aprendizaje de mis alumnos/as, etc.? Sólo el contacto con otros compañeros/as, muchos de ellos vinculados a los Movimientos de Renovación Pedagógica, me hizo cambiar la mirada y que empezara a plantearme otras preguntas y cuestiones. Vamos a profundizar en ellas.

CUESTIONANDO NUESTRAS IDEAS PREVIAS: LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

¿Cuáles son los factores que más influyen en nuestros planteamientos docentes iniciales? Solemos dar por hecho que es en la formación inicial, con independencia de que esta sea mejor o peor, donde aprendemos los rudimentos de nuestra profesión y que, a partir de ahí, a base de práctica vamos aprendiendo y mejorando de manera progresiva. Sin embargo, esto no es así.

Como señala Imbernón (2017), todos los profesores y profesoras acudimos a nuestra profesión con un gran bagaje acumulado, el modelo de profesor o profesora que hemos vivido desde la etapa de infantil, luego primaria y secundaria, etc. Son muchos los años pasados en la institución escolar, son muchos los ejemplos de hacer docente experimentados y, muchas veces, admirados, son muchas las relaciones que se han mantenido…, y todo ello ha ido sedimentando, creando un poso inconsciente, concretando en las maneras que se estiman adecuadas para dar clase.

> Puede parecer una exageración, pero siempre se ha dicho que el profesorado no enseña tal y como le dijeron que enseñara sino como ha visto enseñar. Algo de razón debe haber, ya que se transportan como creencias implícitas que dan origen a una determinada manera de pensar la forma de ser profesores. Y eso marca (Imbernón, 2017: 54).

Desvelar estas ideas inconscientes, hacer aflorar las imágenes asimiladas a lo largo de tantos años son, por tanto, tareas fundamentales para poder valorarlas y modificarlas en lo que sea necesario.

Dos procedimientos son fundamentales para esta tarea de análisis y desmantelamiento: la reflexión sobre la práctica y el análisis de las consecuencias a las que nos lleva nuestra orientación. Empecemos por esta última.

Se puede afirmar que muy poca gente está satisfecha con los resultados educativos y con lo que se consigue tras muchos años de escolarización. Con las matizaciones que corresponden a la realidad de las diferentes Comunidades Autónomas, puede decirse que sigue siendo muy alto en nuestro país el porcentaje de alumnos/as que no obtienen la titulación al finalizar la Secundaria o que no continúan sus estudios una vez cumplidos los dieciséis años. El porcentaje de quienes tienen que repetir curso en algún momento

supera el 40%, siendo uno de los más altos de Europa, originando también un gasto educativo suplementario importante.

El profesorado se queja de que los programas de estudio son muy amplios e inabarcables, pero las sucesivas reformas siguen ampliándolos con nuevos contenidos. El conocimiento está "troceado" en asignaturas, resultando muy difícil que el alumno/a pueda hacerse una idea general y global del fenómeno que se está estudiando. El punto de vista central se sitúa en la enseñanza, y no tanto en el aprendizaje, en la transmisión de conocimientos más que en el desarrollo de todos los elementos que definen la educación integral. Y, como ya se señaló, es cada vez más preocupante la falta de motivación que se da en el alumnado, pero también en el propio profesorado, que ve cómo cada día se le exige más sin proporcionarle el apoyo, los recursos y los medios que necesita para poder hacer bien su trabajo.

¿Qué respuesta se puede dar a esta situación? Sin ánimo de exclusividad, es necesario plantearse y reflexionar sobre lo que estamos haciendo, sobre el sentido de nuestras prácticas, sobre las consecuencias de nuestras acciones. Se trata de convertirse en un "profesional reflexivo", que analiza lo que hace y que se plantea cómo puede mejorarlo. Y esto tanto a nivel individual como colectivo, en el equipo docente en el que trabaja. Sólo la reflexión va a hacernos mejorar nuestra práctica.

Sin embargo, no suele ser un planteamiento aceptado generalmente. Por el contrario, suele decirse que es la práctica, la acumulación de la experiencia la que nos hace progresar, y eso se aplica a muchos aspectos de la vida docente, desde la consolidación del puesto de trabajo hasta la propia carrera profesional. Sin embargo, no es así. Mejoramos a través de la reflexión sobre lo que hacemos, que nos pone de manifiesto las insuficiencias de nuestra práctica y la necesidad de pequeños compromisos para su cambio y mejora.

Cuatro pasos son fundamentales para este proceso de reflexión sobre la práctica[23]:

- *Analizar nuestra práctica*: lo que hacemos, lo que pensamos, cómo afecta a lo que hacemos…
- *Ideas que hay debajo de nuestra práctica*: qué ideas, qué teorías funcionan en nosotros, cuál es su fundamento, su origen…
- *Cuáles de estas ideas y prácticas queremos cambiar*: las que consideramos injustificadas, meras rutinas, las que llevan a malas consecuencias…
- *Qué podemos hacer para cambiarlas*: organización de la agenda, compromisos concretos, discusión y acuerdo con compañeros/as, etc.

Una reflexión sobre lo que hacemos nos muestra, en demasiadas ocasiones, un tipo de centro muy tradicional, en el que predominan determinadas características: gran protagonismo del profesor/a, que es el depositario del saber; papel clave del libro de texto; supuesta homogeneidad del alumnado, ya que parten del mismo sitio, van a llegar a la misma meta, no hay diferencias entre ellos…; escasa interacción en el aula y trabajo casi exclusivo de los conocimientos abstractos que pueden ser medidos en pruebas de

papel y lápiz.

Es cierto que no todos los centros responden a estas características, especialmente los cursos situados más abajo en el proceso educativo, los de infantil y primaria. Pero, salvando estas excepciones, puede afirmarse que la gran mayoría de centros responden a este modelo, que es preciso cambiar y modificar. Como suele decirse, no podemos seguir atendiendo a alumnado del siglo XXI un profesorado del siglo XX con un modelo educativo del siglo XIX. Es fundamental revisar nuestra práctica respecto de la atención a la diversidad, el papel activo que deben desempeñar los alumnos/as, el aprendizaje de la cooperación y colaboración, el pensamiento crítico o el desarrollo de la competencia digital.

Y es fundamental dejar de pensar en los cambios que debe llevar a cabo el alumnado y centrarnos en aquellos cambios que puedo introducir en el aula, en el currículo, en la metodología o en la evaluación. Si no lo hacemos así, si seguimos manteniendo los mismos planteamientos de actuación, no debemos extrañarnos de que los resultados sigan siendo los mismos y los problemas se enquisten y duren indefinidamente. Cambiemos la manera de hacer las cosas para conseguir otros resultados diferentes.

LA FORMA DE PLANIFICAR NUESTRA TAREA DE ENSEÑAR: LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Todos los años, con el inicio del curso, los equipos docentes y los departamentos didácticos presentan ante la Inspección de Educación la programación de su actividad docente en esa materia en concreto o en un curso determinado. En teoría, se trata de una declaración de intenciones: así es como vamos a hacer nuestro trabajo, así nos vamos a adaptar a nuestros alumnos/as, esta es la línea de trabajo que queremos desarrollar.

Es interesante aplicar el esquema de reflexión antes planteado a esta práctica educativa de planificación. Por experiencia propia, se trata de algo que se vive como una obligación, nos lo pide la Administración y debemos presentarla. Pero ¿cómo se lleva a cabo?

Centrándonos sobre todo en Secundaria, lo habitual es que sea el jefe de departamento el que se encargue de esta tarea. Es habitual partir de la programación ya existente y, con algunas modificaciones[24], presentar la nueva ante la Inspección. Hay cursos especiales, en los que, por necesidades de aplicación de una nueva ley, se piden nuevos desarrollos o se exigen nuevas concreciones en las programaciones. Así, como consecuencia de la LOMCE, ha habido que desarrollar indicadores de evaluación de las distintas subcompetencias, con un nivel de concreción que marcaba incluso más de cien indicadores para cada una de ellas.

La forma en que se lleva a cabo esta programación merece una consideración especial. En teoría, el mes de septiembre y las primeras reuniones de equipo o departamento deben servir para su revisión y actualización. Pero ¿qué sucede realmente? En infantil y primaria suele aprovecharse la presencia obligada en el colegio para hacer

este trabajo. Sin embargo, en secundaria, al no tener que acudir todos los días al centro, este trabajo queda al albur de la mejor o peor voluntad de querer hacerlo. Hay departamentos que se reúnen y discuten qué se debe hacer de cara al nuevo curso. Sin embargo, la gran mayoría dejan este trabajo a la jefatura de departamento, limitándose a una aprobación formal de la misma en algunas de las reuniones.

Y, por lo general, al menos en secundaria lo habitual es que la programación quede depositada en el despacho del departamento, sin que sea frecuente su consulta por parte del profesorado del mismo. Se sabe qué temas hay que dar en cada nivel, cada profesor/a los prepara según su mejor criterio y, después de cada evaluación, muchas veces si hay presión de la propia inspección, se procede a una revisión puntual de la misma, en función de los resultados obtenidos en las programaciones.

¿Qué ideas hay por debajo de esta forma de llevar a cabo la programación? En primer lugar, el convencimiento entre el profesorado de que se trata de una tarea que apenas vale para nada. Se considera una labor burocrática, algo que pide la Administración y que le sirve a esta para cubrirse las espaldas en caso de que haya una reclamación por parte de las familias o cualquier otra persona interesada. Pero que es algo poco útil, y que, cuanto menos tiempo se invierta en ella, mejor para todos.

No cabe duda de que se trata de una crítica acertada por parte del profesorado. Pero se trata de una crítica superficial, que no penetra en el núcleo fundamental de la cuestión, el intento de control y de homogeneización del profesorado y de los centros que la Administración intenta llevar a cabo con esta práctica. Ya no sólo se trata de imponer un currículum controlado por la propia Administración en cuanto a las asignaturas importantes (troncales) y contenidos o la forma de evaluarlos. También se quiere controlar la forma de impartirlas en el centro, a través de un control externo riguroso.

Esta planificación burocrática lleva a que el profesorado sea mero ejecutor fiel de lo que han preparado y diseñado otras personas, y le aleja de convertirse en un equipo de investigación y de reflexión, que crezca profesionalmente y dé una respuesta adecuada a las necesidades del alumnado. Es una planificación que responde a las necesidades administrativas, no a las educativas, que es exigida por una instancia ajena al centro que vigila y exige con gran detalle lo que está escrito. Y se trata de una planificación pensada exclusivamente desde criterios racionalistas e intelectuales, dejando completamente de lado las dimensiones socioemocionales, básicas y fundamentales en el proceso educativo. Se sabe que no va a valer para casi nada este tipo de programación, que se trata de papeles que, seguramente, no se volverán a leer en todo el curso. Pero se siguen haciendo por imperativo externo, sin tener en cuenta sus consecuencias.

Sin embargo, hay otras ideas más importantes, y con consecuencias más serias, de las que el profesorado no es consciente a la hora de hacer esta programación. Una anécdota servirá de introducción a esta reflexión: comentaba en una ocasión con un veterano profesor de matemáticas los cambios introducidos por la nueva ley y él me contestaba que, a él le daba igual; que, con la Ley del 70, con la LOGSE, la LOE o la LOMCE, el seguía dando lo mismo a los alumnos/as de 2º o 3º o el curso que le correspondiera, ya que sabía que era eso lo que había que impartir, dijera lo que dijera la nueva ley.

El profesorado, más en secundaria que en otras etapas previas, piensa desde su propia asignatura o especialidad, tiene mentalidad de asignatura y no piensa desde las necesidades del alumnado. Yo sé lo que hay que dar en cada curso y eso voy a hacer. Este planteamiento nos lleva a una situación mucho más grave: son los alumnos y alumnas quienes deben ajustarse a las materias y al sistema curricular educativo, no es este el que debe adaptarse al alumnado.

Este planteamiento nos recuerda al viejo mito del "Lecho de Procusto". Cuenta la mitología que este posadero, hijo de Poseidón, tenía una pensión y ofrecía a sus huéspedes para dormir una cama de hierro. Si el huésped era más largo que la cama, le cortaba los pies para acomodarlo a la misma. Si era más corto, los estiraba hasta descoyuntarlos. Así, hasta que Teseo lo metió en su propia cama y le aplicó la misma medida a él, que era un gigante.

Lamentablemente, bajo esta forma de planificar la enseñanza nos encontramos un planteamiento similar: es el alumno o la alumna el que debe acomodarse y adaptarse a la asignatura, y no al revés. Da igual que pueda dar más o menos, este es el standard y a él se tiene que ajustar.

¿Dónde queda la atención a la diversidad en este planteamiento? ¿Dónde queda la garantía del derecho a la educación básica, como un derecho que hay que garantizar a todo el alumnado? Es curioso, la programación de la asignatura o de un determinado nivel educativo debe hacerse en el mes de septiembre, cuando apenas se conoce a los alumnos/as y, muchas veces, antes de haber llevado a cabo la llamada "evaluación cero", que pretende evaluar determinadas características y situaciones propias del grupo. Pero pocas veces estos hechos son denunciados por el propio profesorado, limitándose a quejarse de la inutilidad de este proceso, sin más.

El análisis y reflexión sobre estas ideas presentes en la forma de planificar puede llevar al profesorado a un modelo diferente de programación y de selección del currículum y contenidos que quiere desarrollar a lo largo del curso, identificando así las ideas, actitudes y conductas que quiere cambiar. Planificar es algo necesario, ya que no se puede dejar a la improvisación el desarrollo del trabajo educativo. Pero no toda forma de planificación contribuye al desarrollo profesional del profesor/a individualmente considerado o del equipo docente. Y es lo que se trata de identificar e intentar cambiar.

¿Realmente queremos un centro educativo en el que el alumnado ocupe el lugar central, y todo nuestro trabajo profesional vaya dirigido a desarrollar todas sus capacidades y posibilidades, en respuesta a sus principales necesidades? Si así es, deberemos plantearnos el cambio en cuanto a la manera de programar y planificar nuestra tarea. Deberemos reivindicar la libertad, la autonomía, el compromiso con el entorno, etc., algo, por otro lado, perfectamente compatible con el cumplimiento de la legalidad.

La programación didáctica sirve para seleccionar los contenidos que consideramos prioritarios y que se quieren trabajar a lo largo del curso. A la vez, sirve para reforzarnos como equipo docente, potenciando nuestra acción colectiva. Pasamos de hacer algo que otros han planificado y que nos encargan para que lo llevemos a la práctica, una

situación en la que nuestro papel siempre tiene un carácter secundario, a hacer algo que nosotros/as hemos decidido, acordando conjuntamente los problemas que queremos tratar en función de los intereses y necesidades de nuestros alumnos/as, marcando de manera conjunta los objetivos que queremos conseguir, los procedimientos y acciones a realizar y la forma de evaluar nuestros logros. Algo muy alejado del modelo burocrático en el que nos movemos y que, de manera habitual, protestamos sin dar ningún paso más allá.

A partir de este planteamiento, podemos identificar qué cosas queremos empezar a cambiar, reflexionando sobre aquello que no acaba de funcionar, identificando qué pasaría si hubiéramos hablado y planificado lo que queríamos hacer de forma diferente. Puede costar su tiempo para que nos convenzamos de que no es lo mismo perder el tiempo con papeles y burocracia que planificar para hacer realidad un proyecto conjunto. Lo primero es perder el tiempo, lo segundo es crecer profesionalmente y ganar en efectividad educativa.

Y hay una cosa importante. Para poder hacer cosas distintas, es necesario que dejemos de hacer aquello que no nos convence y que no nos lleva a ningún lado. Hay que hacer hueco a lo nuevo, hay que enterrar las viejas prácticas y adentrarnos por un nuevo camino. Muchas reuniones que actualmente se hacen en los centros responden a mandatos burocráticos, establecidos en las normas[25], sin cuestionarse su sentido ni finalidad.

Queda un tema importante, relacionado con la selección que hacemos de los contenidos que se van trabajar con el alumnado. Frente a ellos, podemos mantener y analizar las dos situaciones descritas. Podemos limitarnos a transmitir y explicar lo que han decidido otros, y aceptar acríticamente lo que nos proponen los libros de texto o, por el contrario, podemos también plantear y reivindicar el papel autónomo y profesional como profesores y profesoras, seleccionando aquello que más interese y responda a las necesidades de nuestro alumnado. La discusión de este punto excede la capacidad de este libro, pero vamos a retomarlo al hablar de la metodología, de la forma como vamos a trabajar estos temas con nuestros alumnos y alumnas.

¿CÓMO TRABAJAMOS CON NUESTROS ALUMNOS? IMPORTANCIA DE LA METODOLOGÍA

Más adelante, al hablar de las respuestas que se deben dar a las conductas disruptivas, se analizará con más detalle qué hacen en sus clases los buenos profesores y profesoras. Ahora nos interesa plantearnos el tema con una visión más general, cuál es el planteamiento metodológico más habitual entre el profesorado, qué técnicas metodológicas son las más utilizadas y, por supuesto, reflexionar y preguntarnos por las ideas que subyacen en las prácticas metodológicas más frecuentes entre el profesorado.

Resulta muy difícil generalizar, hay que tener en cuenta los distintos niveles, formación inicial del profesorado, etc. No es lo mismo hablar de las etapas de infantil y

primaria que la de secundaria. Pero conscientes de este riesgo de falsa generalización, hay estudios internacionales como los Informes Talis, o estudios nacionales, como el propio estudio del MEC sobre la convivencia en los centros de secundaria (2010), que informan sobre las metodologías más habituales entre el profesorado.

Por lo general, y sobre todo según se avanza a lo largo del sistema educativo, se constata que es general un método que podemos llamar "tradicional", caracterizado por los siguientes pasos (Uruñuela, 2016: 167):

- Se parte de la exposición magistral por parte del profesor/a, que explica los contenidos de un determinado tema.
- Para facilitar la comprensión, se llevan a cabo ejercicios de aplicación, y se manda a los alumnos/as que hagan deberes como continuación de estos ejercicios.
- El alumno o alumna estudia y memoriza, por su cuenta, el tema explicado.
- Se llevan a cabo exámenes y pruebas de evaluación para comprobar hasta qué punto el alumno/a ha aprendido el tema explicado.
- Por último, se pueden plantear actividades de recuperación, o pedirle al alumno/a que estudie por su cuenta y recupere la evaluación, si la ha suspendido.

¿Qué ideas subyacen tras esta práctica metodológica, tan común entre el profesorado? En primer lugar, y como se ha dicho, es el modelo en el que han sido educados la gran mayoría de profesores/as desde la etapa de infantil a la propia de la universidad. Y, como he dicho, es un modelo que damos por bueno e imitamos de manera inconsciente, sin cuestionarnos su eficacia.

En segundo lugar, el convencimiento de que es necesario, y obligatorio para el profesor/a, explicar todo el temario prescrito en el currículum para ese determinado curso. Y como este temario es muy amplio y extenso, se renuncia a otras metodologías más activas y participativas por parte del alumnado, ya que son más lentas y van a impedir terminar los temas.

Con un mínimo sentido crítico, caeríamos en la cuenta de que no es lo mismo explicar un temario completo a todos los alumnos/as y que estos lo aprendan y asimilen. Dando prioridad a la cantidad sobre la calidad y la comprensión, ponemos el acento en nosotros/as como profesores, dejando de lado a los alumnos, que pueden seguir nuestras explicaciones o no hacerlo. Explicando de continuo todos los temas nos olvidamos de los factores emocionales, de conseguir que el alumno/a se interese emocionalmente por estos temas, que le sean significativos y atractivos. Pero, al no hacerlo así, lo único que conseguimos es que el alumno/a estudie para el examen, supere el mismo y, posteriormente, lo olvide. Ha trabajado sólo su memoria y capacidad de almacenamiento a corto plazo, pero no a largo plazo que, entre otras cosas, sólo se abre desde la emoción; no olvidemos que "sólo se aprende lo que se ama", nos decía Goethe, algo confirmado hoy día por la neurociencia.

Pocas veces el profesorado es consciente de las consecuencias a las que lleva esta

metodología, la pérdida progresiva de alumnos/as que no siguen las explicaciones, van quedando descolgados respecto de la media del grupo y que terminan con serios problemas para aprender la materia y poder continuar los estudios. De alguna manera, el pensamiento del profesor/a puede resumirse en que, "si quiero terminar el programa, no puedo parar e intentar ver cómo recuperar a estos alumnos/as, que van quedando rezagados. Deben ser ellos mismos los que, por su cuenta, deben ver la forma de recuperar el retraso, esforzándose más y estudiando más".

¿Cuántas veces, en reuniones de tutoría con familias o en entrevistas personales con padres, damos esa misma respuesta, insistiendo en que no estudian? La preocupación por aquellos alumnos/as que van quedando descolgados, o por los que tienen la asignatura pendiente del curso anterior, o por los propios repetidores/as, no suele estar en el primer plano de las ideas habituales del profesorado.

Y esto nos lleva a otro tema de más calado y profundidad, la atención a la diversidad del alumnado. ¿Es adecuada esta metodología tradicional para la atención a todos los alumnos/as que, a diferencia de otras etapas históricas, están presentes en nuestros centros, haciendo valer su derecho a la educación? Sin duda es una pregunta compleja, y las respuestas no pueden ser simples. Es cierto que, en demasiadas ocasiones, es la propia Administración educativa la responsable de las condiciones de trabajo en la que hay que atender a estos alumnos/as, de forma masificada, en condiciones muy difíciles, tratando a todos por igual desde un planteamiento burocrático. Habrá que intentar que cambien estos condicionantes y que mejoren las condiciones. Pero, sin caer y quedarnos en la cultura de la queja, debemos plantearnos qué cosas queremos, como profesores y profesoras, cambiar de nuestra propia práctica y poner en marcha las acciones necesarias para este cambio.

Insistiendo una vez más, es necesario un giro copernicano: *el centro ya no es mi asignatura, el centro son los alumnos y alumnas.* Y debo cambiar mi orientación, preguntándome ante todo cómo aprenden ellos, qué cambios debo introducir para mejorar los aprendizajes de todos los alumnos/as.

En la metodología tradicional, el alumno es una persona pasiva, que se limita a recibir aquello que le da quien sabe y que él o ella deben aprender y memorizar. Pero hace falta una metodología que rompa con esta pasividad y se centre en la actividad del alumno/a, que le de protagonismo y control sobre su propio proceso de aprendizaje, que le dé orientaciones para que pueda desarrollar una autoevaluación de su propio aprendizaje.

Y esa es una de las cosas que me hubiera gustado conocer muy pronto cuando empecé a dar clase, que existen otras metodologías "activas", que buscan y se centran en el protagonismo del alumnado y que este aprenda haciendo, que tienen en cuenta a cada alumno/a en sus aspectos singulares, que enseñen a trabajar en equipo y a aprovechar el potencial de todo el alumnado, que trabajen sobre temas cercanos y próximos al alumnado y que, por ello, susciten su interés emocional, que sirvan para organizar de otra forma el aula y el centro y que, sobre todo, le proporcionen a los alumnos/as las herramientas para aprender a aprender, para poder ser autónomos en su propio proceso

de aprendizaje de manera continua.

Hay varios planteamientos metodológicos en la línea señalada, y me gustaría señalar (aunque se podrían incluir otros), al menos, tres de ellos: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje-Servicio (ApS) y el Aprendizaje Cooperativo (AC).

Sería pretencioso por mi parte desarrollar ahora las características de cada uno de ellos. Hay libros, recogidos en la bibliografía, muy útiles, y a ellos remito a todas las personas interesadas. Por mi parte, aspiro a suscitar en muchos profesores y profesores la inquietud y el deseo de conocer estos nuevos planteamientos, animándolos a que busquen la guía bibliográfica necesaria.

No se trata de modas pasajeras, son propuestas que gozan de una larga tradición pedagógica, habiendo demostrado con creces su eficacia. Los tres se centran en el protagonismo del alumnado, presentándoles el currículum con sentido y significado. Desarrollan las habilidades profesionales del profesorado, superando su papel de meros aplicadores de lo que otras personas han decidido. Integran los distintos saberes y asignaturas, con una visión global y con sentido, uniendo también la teoría con la práctica e incorporando diversos recursos de todo tipo, incluidos los propios de las nuevas tecnologías. Y, sobre todo, tratan de integrar la diversidad natural de todas las personas que están en el aula, respetando sus diferencias y aprovechando lo mucho que pueden aportar para el colectivo. De ahí el fuerte componente de motivación del alumnado que tienen estos planteamientos metodológicos.

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El *Aprendizaje Basado en Proyectos* es un método docente basado en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, una estrategia de enseñanza "auténtica", basada y vinculada con la realidad, en la que los estudiantes planifican, llevan a cabo y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real, más allá del ámbito de la clase. Suele plantear el desarrollo de un producto final deseado por el estudiante, (un video, un mural, una presentación …) al que queda vinculado el proceso de aprendizaje.

Cinco suelen ser los objetivos que se asignan al ABP: desarrollar las capacidades mentales de todos los alumnos/as, mejorar la capacidad de trabajo en equipo, mejorar la habilidad para resolver problemas, promover la responsabilidad por el propio aprendizaje y aumentar el conocimiento y las habilidades para el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Aun teniendo en cuenta la enorme variedad de proyectos que pueden presentarse, suelen considerarse como imprescindibles varias etapas para su diseño y puesta en marcha. En primer lugar, detectar temas que interesen al grupo y, tras un proceso de discusión y razonamiento, elegir el tema, situación o problema que se quiere investigar. Una segunda etapa se refiere a la formulación de preguntas e interrogantes en relación con el tema elegido, planteando preguntas generadoras que van a orientar todo el proyecto. El gran grupo se organiza en pequeños grupos y van organizando el trabajo en pequeños temas, trabajando con las ideas de los alumnos/as y contando con ellas.

Una tercera fase viene definida por la búsqueda, selección y elaboración de la información necesaria en relación con la investigación del proyecto, para dar respuesta a los interrogantes planteados. En esta etapa es fundamental el trabajo del profesor/a para animar a aplicar el plan elaborado, fomentando la participación de todos/as, guiando la actividad y la producción del conocimiento. Una cuarta etapa va dirigida al cierre del proyecto diseñado, completando el producto buscado, sintetizando la información que se va a hacer, etc. Por último, en la quinta y última fase, se evalúan los aprendizajes y se comunican los resultados, pensando en propuestas de mejora y en la sostenibilidad de proyectos similares a los que se han llevado a cabo.

Aprendizaje-Servicio (ApS)

El *Aprendizaje-Servicio* (ApS) es, en parte, una forma de ABP, pero que añade un aspecto importante: entre sus objetivos fundamentales está el desarrollo del compromiso con el barrio, el entorno, la sociedad o el mundo en el que se vive, insistiendo en la capacitación del alumno o alumna, sea de la edad que sea, en el desarrollo de esta conciencia y competencia social. Todo niño/a, todo joven, son capaces de hacer algo por la mejora de su entorno, impulsando los cambios que están a su alcance.

El ApS se centra en tres factores fundamentales, imprescindibles para poder hablar de un proyecto de ApS: en primer lugar, *la necesidad social*, que es el punto de partida del proyecto. Se trata de detectar un déficit, una carencia, algo que correspondería en derecho pero que no se da en un determinado colectivo o entorno. Los alumnos/as desarrollan, así, el sentido crítico que les lleva a identificar "algo que no está bien".

La definición y programación de un *servicio*, como respuesta a esa necesidad que se ha detectado, es el segundo elemento de los proyectos de ApS. Para disminuir esa carencia, para rebajar la incidencia de esa necesidad programamos un pequeño proyecto de servicio. En este es fácil encontrar que hay otras organizaciones o asociaciones que ya están trabajando en ese problema, por lo que colaboramos y creamos con ellas una red social más fuerte y poderosa.

Por último, *los aprendizajes* que vamos a vincular con dicho servicio, bien porque sean necesarios para poder hacerlo o bien porque sean consecuencia de la realización del mismo. Pueden ser aprendizajes curriculares, de valores, de distintas competencias y habilidades para la vida. Lo importante es que, a través de la reflexión, se adquieran y consoliden estos aprendizajes, algo que, por experiencia propia, suele ser lo más costoso y difícil en estos proyectos.

Aprendizaje cooperativo (AC)

El tercer planteamiento metodológico importante es el *aprendizaje cooperativo*, que resulta particularmente interesante para trabajar la atención a la diversidad y el aprendizaje de la cooperación. Para muchos profesores y profesoras, la diversidad y la heterogeneidad es la causa de muchas de las dificultades que existen en el aula y, de manera más o menos consciente, se tiende a eliminarle creando una especie de "media",

de alumnado medio, al que van a dirigir toda su actividad. Pero es un alumnado que no existe, y, por tanto, es una medida llamada a fracasar, como ya conocemos.

El AC parte de esta diversidad y busca integrarla a través de la organización de grupos heterogéneos, aprovechando el potencial diferente que tienen todos los alumnos/as y buscando el desarrollo de las posibilidades que tienen todo el alumnado. A la vez, se trabaja la cooperación, más allá de la colaboración. La cooperación supone aceptar a cada alumno/a tal y como es y tratar de integrarlo sin ningún tipo de exclusión. Se busca, así, una mejor gestión del aula, una mayor motivación de todo el alumnado y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como señala La Prova (2017:9), el AC es "un método de enseñanza/aprendizaje que actúa con los recursos del grupo, con el objetivo principal de mejorar el aprendizaje y las relaciones sociales. La premisa de fondo es que el grupo es un universo de recursos, no sólo de conocimientos sino también de competencias, por lo que la enseñanza-aprendizaje es un proceso no de "transmisión" del profesor a los alumnos, sino de participación e intercambio entre todas las personas implicadas".

Desde el punto de vista del trabajo de la convivencia, entendemos que es una metodología imprescindible para el desarrollo de la cooperación y de las competencias necesarias para la convivencia. En nuestra sociedad predomina un enfoque individualista y, en muchos casos, competitivo, que llega también a los centros educativos. Cada estudiante trabaja solo, busca su aprobado, sin importarle lo que hagan los demás y, a veces, compitiendo con ellos para ser el primero.

Frente a ese planteamiento, el AC se centra sobre todo en la interdependencia, en formar equipos para ayudarse y animarse a aprender, vinculando su propio éxito personal al éxito de todos los compañeros/as y del grupo. Es una manera de vivir y de automatizar el sentido de lo colectivo, de la necesidad de la cooperación y de la aceptación de las diferencias. Algo que es necesario mantener y potenciar. Para ello, se le asigna al grupo una tarea clara y concreta, que debe llevarse a cabo por todos sus componentes, La meta es interdependiente, se alcanza si todos los hacen. Y se garantiza el éxito individual si todos consiguen el éxito.

La formación correcta de los equipos, la buena organización del aula, el trabajo en equipo como recurso para enseñar y, a la vez, como recurso que hay que enseñar, las habilidades necesarias para la cooperación, etc. son aspectos clave que todo profesor/a debe cuidar y atender a la hora de trabajar con este planteamiento metodológico.

Aun sabiendo que muchas cosas se quedan en el tintero[26], una conclusión clara: o cambiamos nuestra manera de hacer las cosas, o los resultados que obtengamos serán los de siempre. En nosotros/as está la elección.

OTROS CAMBIOS NECESARIOS

Si realmente se llevan a cabo los cambios sugeridos en cuanto a la programación y, sobre todo, en cuanto a la metodología, necesariamente habrá que revisar también otros

aspectos y, de manera específica, todo lo relativo a la *evaluación*.

No siempre somos conscientes de nuestras rutinas respecto de la forma de evaluar a nuestros alumnos/as. De ahí que sea necesario centrarnos en esta actividad, tomar nota adecuada de cuáles son nuestras prácticas y analizarlas haciendo que aparezcan las ideas y suposiciones que se encuentran por debajo de las mismas.

Las leyes y Decretos hablan de evaluación continua, pero ¿cómo entendemos esta? ¿Reducimos nuestras evaluaciones a uno o dos exámenes puntuales que llevamos a cabo antes de la sesión de evaluación correspondiente? ¿Qué instrumentos utilizamos para la recogida de información acerca de lo que están aprendiendo nuestros alumnos/as? Y, sobre todo, ¿para qué sirve la evaluación, qué decisiones de cambio en nuestra actividad docente adoptamos, en función de los resultados de la misma?

Pocas veces se revisa nuestra práctica, nuestro enfoque de la asignatura, las actividades que estamos haciendo, etc., teniendo en cuenta los resultados de las evaluaciones. En esto, como en muchas cosas ya señaladas, predomina la experiencia acumulada desde que éramos alumnos, y seguimos responsabilizando de los resultados obtenidos a los propios alumnos/as, sin que nos sintamos obligados a introducir ningún otro cambio en la programación docente.

Como señalé respecto de otros apartados, no es posible profundizar en este tema, hay muchos libros que pueden orientar a quienes, realmente, quieran mejorar y cambiar su práctica evaluativa y darle un sentido "formativo". Se busca que sirva para mejorar los aprendizajes, que no se limite a determinar el supuesto nivel alcanzado por un determinado alumno o alumna, que no sea solamente "sumativa". Una evaluación que no se traduzca en revisión de lo que no está funcionando y en un nuevo planteamiento de la actividad en el aula, contribuirá poco a mejorar el clima de la misma y de los aprendizajes que buscamos en nuestros alumnos.

Una de las ideas que subyacen a la práctica evaluativa habitual, y de la que no suelen ser conscientes muchos profesores/as, es que la evaluación, hoy por hoy, es uno de los elementos de disciplina más importantes que usa el profesorado de cara al orden de la clase. Analizar el poder que supone la capacidad de evaluar al alumnado es algo necesario e inevitable. Y ver cómo esto se concreta en determinadas prácticas, desde el burdo "examen sorpresa" que se pone para recuperar el orden perdido en el grupo hasta la influencia en la calificación de la conducta y comportamiento de un determinado alumno, en función de la valoración que hacemos del mismo. De ahí que compartir el poder de evaluación, introducir la participación del alumnado en este proceso, bajo la forma de autoevaluación, enseñarle y practicar la forma concreta de llevarla a cabo… son algunos ejemplos de cosas que se deben hacer para una mejora de los aprendizajes del alumnado.

Y queda todo lo relativo a la *organización de los centros*. Salvo algunas Comunidades Autónomas que han legislado al respecto, la estructura organizativa de los centros educativos, especialmente en secundaria, sigue siendo la misma que estaba vigente con la ley de 1970. Se siguen manteniendo esquemas horarios rígidos, continúan los departamentos a pesar de que los problemas tienen lugar en los distintos cursos,

apenas se reúnen los profesores/as que dan clase a un mismo nivel, salvo para la sesión de evaluación, y así podía hacerse una larga lista de problemas organizativos.

Pero uno de los temas que más preocupan, de cara a la organización y funcionamiento de los centros es la falta de equipos docentes y la permanencia de actitudes individualistas o "balcanizadas", que impiden el trabajo cooperativo. Hemos hablado de aprendizaje cooperativo, hemos señalado su importancia y funcionalidad. Pero ¿realmente van a poder trabajar en esta línea profesores y profesoras que van a su aire, que no comparten los objetivos planteados para un mismo grupo de alumnos/as, que ni siquiera tienen información acerca de lo que están haciendo sus colegas en el mismo grupo de alumnos?

Introducir la cultura de colaboración entre el profesorado sigue siendo una asignatura pendiente que, aunque difícil, exige un esfuerzo colectivo por parte de todos, desde la Administración educativa, poniendo los medios de tiempo y recursos necesarios, hasta los propios centros y el profesorado. Pero no suele ser, por desgracia, uno de los temas habituales en los claustros o en las conversaciones y preocupaciones del profesorado. Más adelante volveremos sobre este punto.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Al iniciar el capítulo, recordaba que no puede haber un buen trabajo a favor de la convivencia positiva si no va acompañado de un plan de éxito escolar para todo el alumnado. Concretar este plan implica un proceso de reflexión largo y profundo, que analice convenientemente los problemas y dificultades y se plantee las posibles alternativas.

Sin embargo, hay una cuestión previa a la elaboración de este plan: las rutinas, los hábitos que tenemos muchos profesores/as, de los que no solemos tener conciencia, pero que, sin embargo, están ahí presentes condicionando toda nuestra labor. El sentido que le damos a la planificación, el hacerla desde nuestra asignatura o desde nuestros alumnos/as y sus necesidades, si esta programación sirve para hacernos crecer como equipo docente o no, si es algo meramente burocrático que sólo sirve para protegernos de posibles denuncias, etc. son cuestiones que debemos analizar e intentar cambiar.

Lo mismo respecto de nuestras metodologías en el aula. Desde el seguimiento inconsciente de la metodología "tradicional" en el que todos y todas fuimos educados, de la forma que tenemos de atender a quienes se van quedando descolgados, la forma que tenemos de atender la diversidad del alumnado, hoy por hoy el principal problema de nuestro sistema educativo, la utilización de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje-Servicio o el Aprendizaje Cooperativo; las formas, finalidades y consecuencias que tienen nuestras formas de evaluar al alumnado; la organización que seguimos manteniendo en nuestros centros; etc., son cuestiones que llaman y exigen nuestra atención para la mejora de la acción docente.

Queremos hacer un plan de éxito escolar y eso es imprescindible. Comencemos

revisando nuestras prácticas e ideas y convirtiéndonos poco a poco en profesionales reflexivos. Ese es el camino.

******

EN LA PRÁCTICA

1. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EN EL CENTRO

Puede trabajarse a través de la siguiente rúbrica:

CAMBIOS CURRICULARES Y ORGANIZATIVOS. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN

		1	2	3	4
REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA	**Influencias e ideas previas**	**No se revisan.** Nunca nos hemos planteado su existencia, no sabemos a qué se refiere	**No se le da importancia.** Los profesores/as somos diferentes y hacemos las cosas a nuestra manera	**Cambios individuales.** Individualmente, pienso y reviso, pero no es algo colectivo, sino minoritario	**Tras la revisión, se cambia el enfoque de forma colectiva.** Aplicamos las que son más efectivas para el alumnado
	Análisis de las consecuencias	**No se hace.** No se ve qué sentido puede tener, hacemos las cosas bien, no es problema si no nos hacen caso los alumnos	**Burocrático.** Sólo si lo pide la Inspección o alguna instancia de la Administración. No vale para nada	**Análisis individual.** Lo hace algún profesor/a, pero es esporádico y no general en el centro	**Es habitual.** De forma periódica, se analizan y se toman decisiones en función del análisis colectivo. Se introducen cambios en la acción docente

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA	**Uso de la reflexión sobre la práctica**	**Desconocida.** Nunca hemos oído hablar de ella. ¿Para qué puede servir? Son los alumnos quienes deben cambiar su actitud	**Indiferente.** Me preocupan algunos problemas, pero no creo que esta sea la solución. Hacen falta otras medidas: autoridad, sanciones…	**De forma** individual. Algunos profesores/as la hacemos, pero no logramos generalizarla como método colectivo de mejora	**Sistemática y habitual.** Se plantea a nivel de equipo docente o departamento. Forma de mejorar nuestra acción docente
PROGRAMACIÓN	**Características generales**	**No vinculada a mi trabajo.** No se ve necesaria, ya que cada profesor/a sabe qué debe explicar en cada curso o materia, y es lo que hace.	**Formalista.** Para cumplir con la inspección y defendernos si hay alguna denuncia o reclamación. Nada más.	**Poco operativa.** Se consulta poco, cada profesor/a sigue su propio criterio. Sólo se mira cuando hay un problema o conflicto importante	**Muy operativa y útil.** Participamos de forma activa, aportamos ideas, es útil y está vinculada con la práctica.
	Elaboración de la programación	**Ajena.** No me corresponde su elaboración, la hace el jefe o coordinadora de equipo.	**Continuista.** Se copia de un año para otro, sin apenas introducir cambios. O, como mucho, para introducir las novedades administrativas.	**Discusión parcial.** Al inicio del curso se dedican algunas sesiones a su discusión, pero apenas tienen influencia en el equipo.	**Colectiva y en equipo.** Todos participamos, dedicamos tiempo, partimos de las propuestas de mejora del curso anterior…
	Proceso de revisión	**Desconocido.** No sabemos si se hace o no y, en cualquier caso, no tiene influencia en el equipo.	**Externo.** Hay veces que la inspección lo pide, después de una evaluación. Se hace para cumplir, y nada más	**Individual**. Algunos profesores/as la revisan y hacen cambios en función de las evaluaciones.	**Sistemática y programada.** Está programado cuándo hacerlo y se lleva a cabo, cambiando y mejorando la acción docente.

METODOLOGÍAS	**Enfoque general**	**Desde el currículum oficial.** Seguimos lo que se establece en las normas de currículum, aunque haya planteamientos con los que no esté de acuerdo. Fidelidad a la norma	**Desde la propia asignatura.** Pensamos y trabajamos como profesores de una materia, desde su propia lógica interna, sin tener en cuenta otra información	**Desde la innovación metodológica, de forma individual.** Hay profesores/as que quieren y buscan la mejora, pero el centro en su conjunto no sigue esta línea de innovación	**Desde el aprendizaje de los alumnos/as.** Es el objetivo principal, se analizan sus necesidades, se cuidan las emociones, y se sabe cómo aprenden los alumnos/as
	Metodología dominante	**Indiferente.** No es un tema que preocupe, son muchos años de experiencia, hago lo que siempre se ha hecho…	**Tradicional.** No es posible otra, pues hay que terminar el programa y no se puede perder el tiempo	**Parcialmente innovadora.** Se introduce alguna técnica nueva, pero el enfoque fundamental sigue siendo el tradicional	**Activa.** Se busca el papel activo del alumno/a, nos centramos en su aprendizaje, variedad de técnicas…
	Metodologías cooperativas	**No se trabajan.** Por muchas razones: son modas pasajeras, llevan mucho tiempo… Muchas veces no se conoce qué son y qué aportan	**Aparente.** Se trabaja a veces por grupos en algunas clases, y se piensa que eso es una metodología cooperativa. Falta formación sobre ellas	**Esporádicas.** Hay profesores que las trabajan, se dedica tiempo, pero muy inferior al que se dedica la metodología tradicional	**Habituales y permanentes.** El aprendizaje de la cooperación es objetivo básico y todo se organiza para su consecución
OTRAS CUESTIONES	**Cambios en la evaluación**	**No se hacen.** No se les encuentra sentido, ya que las formas de evaluar son coherentes con las metodologías empleadas	**Función sumativa.** Se mantiene como orientación principal, determinando el nivel de aprendizaje que han alcanzado los alumnos/as. Nada más	**Transición a la función formativa.** Hay algunos profesores/as que no se quedan en la función sumativa, pero son pocos y no son la línea habitual del centro	**Formativa.** Más que para controlar al alumnado, se piensa que debe servir para mejorar los aprendizajes, introduciendo los cambios necesarios

OTRAS CUESTIONES	**Forma de colegialidad**	**Grupo de individuos.** El claustro y los equipos no son más que la agregación de individuos, sin elementos de unión como grupo	**Burocrática.** Se cumple con lo ordenado en la norma, pero la realidad es otra y no se corresponde con lo que se cuenta en los papeles	**Balcanización.** Existen pequeños grupos, que pueden estar enfrentados o ignorarse, y que no colaboran en un proyecto común de todo el equipo	**Equipo docente.** Cohesionado, comparten objetivos, acciones conjuntas, supervisan, etc., ganando en eficacia docente
	Atención a los alumnos/as que pueden quedarse descolgados	**No existe.** Es un problema de cada alumno/a, y deben buscar la solución: estudiar más, buscar una ayuda externa…	**Marginal.** Se ofrecen algunas actividades y clases a 7ª hora, o se les atiende en el recreo, etc. Pero la responsabilidad sigue siendo del alumno/a	**Parcial.** Hay algunos profesores/as que en su asignatura ofrecen actividades y formas de recuperar. Pero no es general en todos los equipos docentes	**Planificado.** Se incluye dentro de la programación y se le dedica un tiempo para atender a estos alumnos/as, para que no se queden excluidos del grupo

Los resultados de la rúbrica pueden trasladarse a un gráfico, para una comprensión intuitiva de los resultados.

2. APLICACIÓN DE LA REVISIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA

Se trata de aplicar los cuatro pasos (elección y análisis de una acción docente, análisis de las ideas en que se apoya, identificación de las ideas que se quiere cambiar y elaboración de un calendario para ello) a aquellas situaciones prioritarias, más necesarias, más preocupantes, etc., a juicio del equipo docente.
En concreto, aplicarlo a situaciones de:

- Programación de la acción docente.
- Selección de contenidos curriculares.
- Metodologías activas empleadas en las clases
- Introducción de nuevas metodologías.
- Cambios en la forma de evaluar.
- Organización y funcionamiento como equipos docentes.
- Otros, sugeridos por los propios equipos docentes.

Se trata de un ejercicio que, cuantos más miembros del claustro o equipo docente participen, más efectividad tendrá. Y no olvidar revisar los acuerdos logrados, de cara a su desarrollo.

PARA SABER MÁS

MARTÍNEZ BONAFÉ, A. (coord.) (2002): *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro*, Sevilla, Publicaciones MCEP.
Libro muy útil, que hace pensar y reflexionar. Plantea un análisis completo y sistemático sobre la vida en las aulas y en el centro, aportando también sugerencias de cambio que pueden ser introducidas por los equipos docentes. Más que a corto plazo, el libro garantiza un cambio a largo plazo, con la mejora profesional del profesorado y de las aulas y los centros.

En relación con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP):

MARTÍN GARCÍA, X. (2006): *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*, Barcelona, ICE, Cuadernos de Educación nº 52.

HERNáNDEZ, F. Y VENTURA, M. (2007): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*, Barcelona, Octaedro.

POZUELOS, F. J. (2008): *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación, experiencias*, Morón de la Frontera, Cooperación Educativa.

VERGARA, J. J. (2015): *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*, Madrid: SM.

En relación con el Aprendizaje-Servicio (ApS):

BATLLE, R. (2013): *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*, Madrid, PPC.

PUIG, J. M., BATLLE, R., BOSCH, C. Y PALOS, J. (2007): *Aprendizaje-Servicio. Educar para la ciudadanía*, Barcelona, Octaedro.

PUIG, J. M. (coord.) (2016): *Aprendizaje-Servicio*, Barcelona, Graó

URUÑUELA, P. Mª, (2016): *Aprender cambiando el mundo. Una guía para el Aprendizaje-Servicio*, Barcelona, EDEBÉ.

URUÑUELA, P. Mª, (2018): *La metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo*, Madrid, Narcea.

En relación con el Aprendizaje cooperativo (AC):

PUJOLÀS, P. (2008): *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*, Barcelona, Graó.

GAVILáN, P. (2009): *El aprendizaje cooperativo en las aulas*, Madrid, PPC.

TORREGO, J. C. Y NEGRO, A., (coord.) (2012): *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*, Madrid, Alianza.

MAYORDOMO, R. M. Y ONRUBIA, J. (coord.) (2015): *El aprendizaje cooperativo*, Barcelona, UOC.

LA PROVA, A. (2017): *La práctica del aprendizaje cooperativo. Propuestas operativas para el grupoclase*, Madrid, Narcea.

14

Elaboración y aprobación de normas de aula y del centro

Este preguntar a los otros qué desearían, qué necesitan, cuáles son sus ideas constituye una parte fundamental de la idea democrática. Por muy ignorante que sea una persona, hay algo que sabe mejor que nadie: dónde le aprieta el zapato.
Y puesto que es el individuo quien conoce sus propios males, la democracia consiste en que cada individuo debe ser preguntado de forma activa y no pasiva, haciéndole participar realmente del proceso de autoridad y control social.
JOHN DEWEY

Hemos visto que las normas son un elemento imprescindible en todos los grupos, ya que garantizan un funcionamiento adecuado reforzando la cohesión y ayudando a la transformación de los conflictos, entre otras ventajas. Sin embargo, no todas las normas sirven para esta finalidad, ya que las normas pueden tener como objetivo mantener el orden y el control de los alumnos y alumnas, desde un modelo autoritario que utiliza los castigos y sanciones para conseguir estos dos objetivos.

Las normas deben estar inspiradas en otro modelo diferente, el modelo democrático y proactivo. Deben formar parte y mostrar su relación con un proyecto educativo de construcción y desarrollo moral de los alumnos y alumnas, servir para que todo el alumnado vaya haciéndose más autónomo y aprenda el autocontrol, superando las conductas inspiradas o debidas exclusivamente a enfoques y planteamientos heterónomos. Para ello, las normas deben cumplir dos condiciones: que sean inclusivas y, por ello, busquen la recuperación de todo el alumnado y, a la vez, que sean participativas y, por ello, tanto en su proceso de elaboración y aprobación como en el proceso de aplicación y exigencia de su cumplimiento, hayan contado con la

participación de todos los miembros de la comunidad educativa y, de una manera especial, de los propios alumnos y alumnas.

La experiencia de muchos profesores/as es llegar al centro y encontrarse con un "Reglamento de Régimen Interior", (RRI), ya aprobado y en vigor, que suele entregarse al alumnado en el primer día de clase o en la primera sesión de tutoría. Sin embargo, enseguida comienzan a aparecer los problemas, alumnos/as que no lo cumplen, empiezan las sanciones por estas conductas, etc. y, poco a poco, surge en el profesorado unas preguntas que se repiten continuamente:

- ¿Por qué estos RRI son ineficaces, y no son aceptados por el alumnado?
- ¿Qué tipo de sanciones deberían aplicarse para conseguir que fueran eficaces y sirvieran para modificar las conductas que se quieren cambiar?
- ¿Cómo podemos incidir en estos problemas, qué podemos hacer como claustro o equipo directivo para que estas herramientas sean más operativas?

En otras palabras, una de las cosas que aprende enseguida cualquier profesor o profesora cuando empieza a dar clase es la insuficiencia de los actuales sistemas de disciplina, tanto en cuanto a la implantación de las normas como en relación con el empleo de las sanciones para modificar las conductas. Y van a ser preguntas que van a permanecer a lo largo de toda su vida profesional. Hoy, entre los cursos más demandados en la formación del profesorado, figura de manera destacada la formación en temas de normas y sanciones.

Por ello, es necesario analizar y profundizar en estos dos grandes temas. En primer lugar, sobre la forma de implantar normas y, en concreto, cómo conseguir la implicación emocional del alumnado en relación con las normas. En segundo lugar, objeto del siguiente capítulo, cómo hacer un adecuado seguimiento y corrección de las conductas que no respetan las normas establecidas.

LAS NORMAS DEL CENTRO

Basta con entrar en una sala de profesores o charlar con un maestro o maestra para ser conscientes de una idea presente y generalizada entre el profesorado: hoy día resulta mucho más difícil que antes poder dar clase y son muchas las dificultades que se encuentra cualquiera a la hora de impartir su materia.

Evidentemente, existe esta preocupación, pero ¿se analiza a fondo esta situación, tratando de mostrar sus dimensiones, los factores que están implicados en la misma, la propuesta de soluciones a dichos problemas? Por lo general, resulta muy difícil encontrar este tipo de trabajo. Se trata de un problema real, vivido como tal por una importante del profesorado, pero que es preciso analizar y acotar, buscando, sobre todo ser operativos. En demasiadas ocasiones se trata de opiniones poco fundamentadas, que generalizan el comportamiento de unos pocos alumnos y alumnas y que, en demasiadas ocasiones, esconden otra demanda oculta: el deseo de volver a situaciones anteriores,

supuestamente mucho mejores, de hace diez o más años, en las que se podía explicar la materia sin ningún problema, pero olvidando la selección de alumnos y alumnas que se daba en esas épocas.

De ahí que el primer paso, tanto para el centro como para la implantación de un conjunto de normas, sea conocer a fondo la realidad, identificar y cuantificar adecuadamente los problemas existentes, explorar los factores presentes en los mismos…, en definitiva, hacer un buen diagnóstico de la situación que nos permita plantear alternativas adaptadas a la misma, que puedan ser eficaces en su resolución.

Es necesario, por tanto, que el profesorado comience haciéndose una pregunta, "qué está pasando y por qué está pasando" para, a partir de ahí, tomar las medidas necesarias para dar respuesta educativa a lo que está sucediendo.

En la escuela o el instituto nos vamos a encontrar con normas diversas y carácter diferente, las referidas al centro en su conjunto y las normas propias del aula. Es evidente que debe haber coherencia entre ambos tipos de normas, pero hay que tener en cuenta también las diferencias existentes entre ambas. Así, las normas de centro describen comportamientos y acciones obligatorias para todos los miembros del centro, con independencia del curso que estén cursando o de otras características específicas. Las normas del centro están dirigidas a garantizar la consecución de los objetivos educativos, y, por ello, deben garantizar la coordinación de esfuerzos y la cohesión de toda la comunidad educativa.

Como se señaló anteriormente, las normas de centro no pueden limitarse a enumerar prohibiciones o conductas que no se admiten en el centro. Por el contrario, partiendo de los problemas y situaciones que se dan en el centro, deben decir lo que hay que hacer, las conductas positivas que hay que desarrollar y potenciar, conductas relacionadas con los valores fundamentales del centro.

¿Cómo se puede llevar esto a cabo? Es necesario preparar un plan de actuación, basado en tres apartados, que garanticen la eficacia de la actualización de las normas y de la organización de la convivencia en todo el centro. En concreto:

1. *Revisar la situación de las normas* del centro e identificar los problemas existentes.
2. *Analizar y concretar las conductas deseables* que se quiere fomentar en el alumnado.
3. *Proponer y aprobar,* de manera participativa, estas normas e incorporarlas en el Reglamento de Convivencia.

La primera tarea que debe llevarse a cabo es, por tanto, *revisar la situación de las normas del centro*. ¿Qué aspectos, qué cosas deben tenerse en cuenta en este primer apartado?

Es necesario revisar el *proceso* que se ha seguido para la implantación y puesta en práctica del reglamento. Es posible que haya sido aprobado hace tiempo, que no se haya planteado su actualización desde entonces y que, por ello, haya normas que ya han

quedado obsoletas. Y es que, en muchas ocasiones, la norma se convierte en rutina, se sigue haciendo por costumbre a pesar de haber perdido su razón de ser.

Así, por ejemplo, durante muchos años ha estado vigente en los institutos la norma de que, entre clase y clase, hubiera cinco minutos de descanso, para poder acudir al aula que le correspondiera al profesorado. Pero, una vez agrupados los alumnos/as en el mismo edificio, ya no era necesaria esta medida que, al continuar en vigor, se convirtió en una fuente de conflictos y problemas por los retrasos, problemas en los servicios, etc.

Uno de los puntos que se deben revisar es la participación de los diferentes miembros del centro en la elaboración e implantación de las normas del centro. ¿Cómo se redactaron, a través de una comisión o discutidas en el claustro? ¿Cuántos profesores/as no estaban entonces en el centro y, por ello, no participaron en este proceso? Y lo mismo habría que hacer respecto del papel que han tenido los alumnos y alumnas: ¿se ha contado con ellos en algún momento? ¿Han podido hacer sugerencias y dar ideas sobre puntos concretos recogidos en el Reglamento? ¿Tuvieron algún papel en su aprobación e implantación definitiva? Es más que posible que este sea uno de los puntos que haya que tratar y solucionar en el centro, como se verá más adelante.

En esta fase de revisión de la situación del centro es preciso, también, identificar los principales problemas que tienen la escuela o instituto desde el punto de vista académico y convivencial, y valorar la adecuación que tienen las normas en relación con la respuesta que se da a estas situaciones detectadas. Por experiencia, ante la falta de otras indicaciones claras por parte de la administración educativa, en su momento muchos centros se pasaron unos a otros el reglamento que estaban trabajando. Imitar lo bueno que hacen otras personas e instituciones siempre está bien, pero, en este caso, supuso que normas pensadas para un contexto determinado se trasladaran, sin más, a otro contexto diferente, perdiendo su sentido y, sobre todo su eficacia, pudiendo incluso encontrarse situaciones grotescas, como "prohibir el uso de armas de fuego dentro del recinto escolar". ¿Realmente era una necesidad en dicho centro madrileño?

A la hora de identificar los problemas, se propone seguir los cinco apartados recogidos por Juan de Vicente (2010: 78)[27]: Asistencia y puntualidad, cuidado del material del centro, actividad académica, relaciones interpersonales y salud e higiene. Se trata de ver en cada uno de los apartados cuáles son las necesidades más importantes, cuáles son prioritarias y, por tanto, a cuáles debemos otorgar atención preferente.

En primer lugar, la asistencia y puntualidad por parte del alumnado a las clases y actividades del centro. Se trata de una condición previa, necesaria para el resto de tareas educativas, que los niños y niñas aprenden desde su llegada a la escuela. Es posible que detrás de estas medidas de puntualidad y asistencia podamos ver otras intenciones educativas "ocultas", que buscan la preparación y modelamiento de los niños/as de cara al mundo adulto y, más específicamente, laboral (Jackson, 2001). Sin embargo, para el funcionamiento adecuado del centro, y también del aula, resulta ser uno de los puntos imprescindibles.

Muchas veces, a través de la supervisión de la puntualidad y asistencia, se hacen visibles otros problemas de tipo familiar o social, que están condicionando la tarea

educativa: desde niños/as que se acuestan muy tarde viendo alguna película o programa de TV hasta la presencia de otros problemas sociales, como niños que están solos o al cuidado de los abuelos y están en el origen de un proceso que puede acabar en abandono educativo si no se interviene a tiempo.

Y, por experiencia propia, es uno de los aspectos de la vida del centro en los que, cuando un centro se lo toma en serio y exige razonablemente su cumplimiento, antes desaparecen los problemas y situaciones desajustadas. En demasiadas ocasiones he podido constatar que no se atendía este punto, bien por falta de interés, bien por no considerarlo importante. Sin embargo, con un planteamiento decidido es fácil su solución.

En segundo lugar, el cuidado del material y de las instalaciones del centro. Se trata también de una condición previa que, a la vez, es plenamente educativa, trabajar el cuidado de lo que es común a todas las personas, de lo que es colectivo. Respetar lo que es de todos y todas es una actitud ética fundamental y básica, de gran importancia para el resto de la vida y para la convivencia en la sociedad. ¡Cuántas veces nos quejamos del vandalismo que podemos ver en la calle, o de la suciedad de las mismas! Se trata de una falta de actitudes hacia lo colectivo, que es preciso trabajar intencionalmente desde la educación infantil.

Es sabido, por parte de todas las personas, que unas instalaciones dañadas, mal pintadas, etc., transmiten una sensación de abandono e invitan, de alguna manera, a descuidar el cuidado de las mismas. Mantener las instalaciones y el material, arreglar de forma inmediata los desperfectos es, entre otras cosas, una manera de llamar a una buena convivencia. Y ya se ha señalado la incidencia que los recortes presupuestarios para el cuidado y mantenimiento de los centros han tenido en el deterioro del buen clima de convivencia necesario en los colegios e institutos.

Por lo tanto, un segundo aspecto imprescindible en nuestro análisis debe ser el relativo al cuidado del material e instalaciones, así como las actitudes y comportamientos más frecuentes entre el alumnado al respecto. Con sentido positivo, incidiendo en los valores de respeto y defensa de lo común, puede ser origen de una interesante labor educativa.

El tercer punto para la reflexión viene dado por el análisis de lo relativo a la actividad académica y las conductas deseables en torno a ella. En este mismo libro hemos analizado tanto las conductas disruptivas contrarias a la convivencia que aparecen en los centros (cap. 4 y 5), como los comportamientos y actitudes necesarias entre el alumnado desde el punto de vista académico (cap. 8). Se trata ahora de concretar y describir cómo afectan a nuestro centro tanto las conductas disruptivas como los aspectos académicos que deben desarrollar los alumnos/as. Un análisis que debe tener carácter permanente y llevarse a cabo periódicamente en los centros.

Es preciso distinguir, en el momento de llevar a cabo este análisis, que muchas veces confundimos lo que pueden ser normas con lo que son rutinas y procedimientos. Una rutina es una costumbre, algo que se viene haciendo desde hace mucho tiempo y que puede o no ser funcional[28]; de ahí la importancia en detectarlas, por ejemplo, respecto de

los exámenes o de hábitos del profesorado a la hora de atender una reclamación, etc. Los procedimientos son los pasos que hay que dar para llevar a cabo una acción, por ejemplo, qué pasos hay que seguir para sancionar a un alumno que ha faltado gravemente al respeto a un profesor. Las normas marcan las conductas que hay que favorecer, tienen su justificación e impulsan a la acción, al contrario que las rutinas y los procedimientos.

Tener pocas normas, pero muy claras y orientadoras, acerca de los comportamientos académicos que queremos desarrollar en nuestro alumnado es uno de los objetivos de nuestras orientaciones para la promoción de la convivencia, y a ello debemos dedicar gran parte de nuestro esfuerzo.

El cuarto aspecto hace alusión a las relaciones interpersonales, y también fue recogido en los capítulos citados a propósito de la actividad académica del alumnado. ¿Qué tipo de relaciones se dan en el centro, cómo interactúan los alumnos/as entre sí, cómo es la relación mutua con el profesorado? ¿Cómo vamos a fomentar los valores del respeto y aceptación de la diferencia? ¿Cómo vamos a conseguir que nuestros alumnos y alumnas se conviertan en constructores de paz y en agentes de promoción de los derechos humanos?

Sin duda se trata de uno de los aspectos más importantes de nuestro protocolo de promoción de la convivencia. Y dentro del mismo, es necesario fijar la atención y concretar específicamente la manera de prevenir y erradicar las formas de maltrato entre iguales. Queremos un centro libre de violencia y, por tanto, claramente recogemos en nuestro protocolo de promoción de la convivencia conductas positivas alejadas del maltrato, sea este acoso presencial o ciberacoso a través de las redes digitales.

Lo mismo habría que decir respecto de la *violencia de género.* Es preocupante, y quedó recogido en mi anterior libro, la incidencia del sexismo y machismo entre los alumnos y alumnas, y cómo este problema apenas nos llama la atención. Personalmente opino que se trata de un problema mucho más grave y preocupante que el maltrato entre iguales, y que es prioritario abordarlo desde el trabajo de la convivencia en los centros. Debe, por ello, ser recogido y analizado en el análisis de la situación del centro, de cara a fomentar las actitudes y comportamientos contrarios al sexismo.

Por último, lo relativo a la salud e higiene, que abarca también muchos aspectos. Su importancia de cara a la vida futura es evidente y el desarrollo de hábitos saludables debe ser una preocupación educativa fundamental. Analizar cuáles son los hábitos alimenticios (cuántos vienen sin desayunar, por ejemplo), qué cuidados preventivos se hacen desde las familias, hasta considerar también la iniciación que muchos de nuestros alumnos/as hacen en estos años al consumo de alcohol o drogas llamadas blandas, son temas de gran importancia.

¿Cómo podemos fomentar una actitud positiva hacia la práctica de la actividad deportiva, la alimentación sana que deje fuera determinados productos muy habituales en los centros de secundaria o una buena educación sexual? Son muchos los aspectos que pueden incluirse en este apartado y que es preciso atender adecuadamente.

Podemos concluir que, para elaborar colectivamente un protocolo de promoción de la

convivencia, es preciso partir del análisis de la situación que está viviendo el centro: desde la historia previa de las normas y el RRI vigente, hasta la forma en que se elaboró dicho documento. A continuación, analizar cinco puntos clave: puntualidad y asistencia, cuidado del material e instalaciones, actividad académica, relaciones interpersonales y salud e higiene. Este análisis definirá y marcará las prioridades que deben tenerse en cuenta en el centro.

EL DESARROLLO E IMPLANTACIÓN DE LAS NORMAS DEL CENTRO

Cubierto el primer apartado, quedan los otros dos apartados: identificar las conductas deseables que se quieren desarrollar en el alumnado y concretar y aprobar la norma de forma participativa.

Se ha insistido en el apartado anterior cómo, a la hora de identificar las prioridades, era necesario pensar también en las conductas que se quería desarrollar en el alumnado, así como su repercusión general para la vida, al tratarse de conductas muy valiosas para la relación con uno mismo y con otras personas y el entorno.

Es preciso tener en cuenta este punto, ya que suele ser algo poco habitual en los Reglamentos analizados. Ya se ha señalado que son excepción los centros educativos, de primaria o de secundaria, que presentan sus protocolos vinculándolos con su Proyecto Educativo o con su Plan de Convivencia. Son una pieza suelta, en la que no quedan claras las referencias educativas que le sirven de apoyo.

En esta situación es fácil deslizarse, de manera inconsciente, a planteamientos reactivos y sancionadores, y perder de vista el enfoque reeducativo que debe tener el protocolo de promoción de la convivencia. Agobiado muchas veces el profesorado por el día a día y por las situaciones que le toca vivir, teniendo que dar respuesta a los múltiples retos que se encuentra a la hora de dar su clase, es fácil olvidarse y buscar la solución más inmediata y, tal vez, más fácil, aunque no sea la más eficaz.

De ahí la insistencia en reflexionar sobre lo que hacemos, a dónde nos lleva, qué tipo de alumno o alumna queremos desarrollar, etc. Y, sobre todo, se trata de que, a la hora de concretar el protocolo, seamos conscientes de la importancia de este enfoque, que debemos procurar incorporarlo como forma habitual de análisis: esta decisión, esta propuesta, ¿dónde nos lleva? ¿vamos a potenciar la autonomía y autocontrol del alumnado o, por el contrario, va a retrasar su proceso de educación moral, volviendo hacia la heteronomía? Esta es la reflexión que vamos a retomar al comentar el segundo paso en el proceso de establecimiento de normas, que ahora se expone.

Cuatro son los *pasos que debemos seguir en el proceso* de dotarnos de normas de centro:

1. Identificar el *problema* concreto, la *necesidad* a la que hay que dar respuesta.
2. Señalar el *objetivo* concreto, lo que queremos alcanzar, en la línea del desarrollo educativo y moral que queremos en nuestro alumno o alumna.

3. Establecer la *conducta* que se quiere fomentar y expresarla como *norma*.
4. Señalar las *consecuencias* de su incumplimiento.

El punto 1 ha sido ampliamente tratado en el apartado anterior. El punto 4, debido a su importancia, será tratado en el siguiente capítulo. El punto 2, señalar el objetivo concreto, supone y trae a primer plano la reflexión sobre el modelo de alumno/a que queremos desarrollar, y exige que se le dedique el tiempo que sea necesario para su explicitación.

Un ejemplo nos servirá de ilustración para calibrar la importancia de este punto. Uno de los problemas comunes a muchos centros es el referido al *uso del móvil en las aulas y en el centro educativo.* Son muy escasos, y completamente excepcionales, los centros que autorizan su uso e, incluso, hay Consejerías de Educación que han establecido normativa prohibiendo la utilización de estos aparatos dentro del centro educativo.

Que el uso de los teléfonos móviles pueda ser problemático, nadie lo duda: los pitidos que avisan de los nuevos mensajes, la posibilidad de estar chateando con otra persona en vez de seguir las explicaciones, consultar otras páginas a través de Internet y que no tengan que ver con la asignatura…, podríamos aumentar la lista de posibles problemas y ver así las múltiples y posibles razones para su prohibición en las aulas.

Pero la pregunta es otra: ¿se ha pensado a dónde nos lleva esta prohibición? ¿Fomenta la autonomía del alumnado o, por el contrario, refuerza su heteronomía y dependencia? ¿Tiene sentido que, en una sociedad digitalizada como la nuestra, el móvil y otros dispositivos electrónicos estén fuera de la escuela?

Se trata de un tema muy controvertido y puede haber razones por ambas partes. Pero se echa de menos una reflexión más ambiciosa, a dónde nos lleva la prohibición. Y, en demasiadas ocasiones, se detecta un planteamiento reactivo, (lo importante es controlar al alumnado y que no tenga oportunidad de distraerse), frente a planteamientos más educativos, dirigidos a cómo educar a los alumnos y alumnas en el uso positivo de los medios electrónicos y su aprovechamiento para la sociedad futura.

Una vez aclarado el objetivo, siendo referente el Plan de Convivencia, es necesario redactar y concretar la conducta que se quiere desarrollar, formulada en términos positivos. Una manera interesante, para llevar a cabo este trabajo, puede ser hacer un cuadro, que contenga tres columnas: necesidad, razones y consecuencias. Un ejemplo de esto (figura 14.1.) nos lo proporciona el equipo de convivencia del Departamento de Educación del Gobierno Foral de Navarra (Pérez Casajús. 2012: 28).

NECESIDAD	RAZONES	CONSECUENCIAS
Hablar con respeto al profesor/a • Si no estamos de acuerdo con alguna actitud o decisión del profesor/a, esperamos el momento adecuado para	Es importante porque toda persona merece respeto. Aunque nos parezca normal dar ciertas contestaciones, estas pueden ofender, y a nadie le gusta ser ofendido.	Ante un comentario en mal tono, pedir a la persona que repita lo que quiere decir pero de forma respetuosa y calmada. Posibilidades ante una negativa: escribir el mensaje y luego leerlo al

expresar nuestro desacuerdo. • Lo expresamos con calma y sin ofender, como nos gustaría que nos hicieran a nosotros. • Si el profesor/a considera que en ese momento la clase debe continuar, aceptaremos hablarlo en otro momento.	Además, una actitud agresiva u ofensiva suele provocar una respuesta parecida, por lo que las dos partes quedan mal y el conflicto se puede agravar.	grupo, rellenar la ficha de reflexión y hablar después, esperar 5 minutos y dar nueva oportunidad de rectificar… Si se trata de insultos u ofensas graves, quien las hace saldrá de clase y se aplicará el Reglamento. Más tarde se buscará un compromiso.

Figura 14.1. *Un ejemplo de Plan de Convivencia.*

Trabajadas las normas de esta forma, es posible presentarlas mostrando el modelo educativo que se halla detrás de las mismas, el objetivo que se quiere conseguir, en sintonía y coherencia con el Plan de Convivencia y el Proyecto Educativo. Así, se concreta la conducta que se desea en forma de norma abierta, orientadora, mostrando igualmente las consecuencias de su incumplimiento.

NORMAS DE AULA

A diferencia del centro en su conjunto, el aula presenta características específicas que deben ser tenidas en cuenta. Se trata de un grupo más pequeño, en el que la relación cara a cara entre el profesor/a y sus alumnos/as juega un papel importante y en la que de manera continua van apareciendo situaciones diferentes a las que hay que dar respuesta. Como nos recuerda la profesora Marchena (2009), el desarrollo de una clase no se parece a la trayectoria lineal que recorre una bala cuando es disparada, sino que es como un concierto de jazz, en el que la improvisación y la adaptación sobre la marcha son fundamentales para su ejecución.

Muchas de las situaciones que se viven en el aula deben ser gestionadas desde las habilidades y competencias socioemocionales del propio profesorado, ya que es imposible que una norma pueda tener en cuenta y adelantarse a las múltiples situaciones que van a surgir en la clase. Sin embargo, y nos cuesta reconocerlo, en demasiadas ocasiones se pretende tapar con las normas de aula las insuficiencias en cuanto a las habilidades necesarias, lo que es fuente de nuevos conflictos y problemas.

Una de las primeras habilidades que debe desarrollar un profesor o profesora es la relativa a la comprensión y entendimiento de lo que está pasando y las razones por las que ocurre. Estamos con niños/as, con adolescentes, y es normal que tengan determinados comportamientos. D. Fontana (2000: 18) nos dice:

> A pocos de nosotros, incluso como adultos, nos sería fácil estar sentados cuarenta minutos de clase, hora tras hora, sin resistir la tentación de hablar con los amigos, insultar a los enemigos o buscar un posible respiro a costa de la persona responsable de mantenernos confinados en el pupitre. Forma parte de la naturaleza de las personas ser ruidosas cuando formamos parte de un grupo y, en ese caso, cuanto más se reclama nuestra atención e interés, parece que hay mayor tendencia a hacer ruido(…). En cierto sentido, es

muy poco natural que los niños permanezcan en un silencio donde no se oiga ni una mosca.

Comprender la forma de ser y comportarse de nuestros alumnos/as es el punto de partida necesario para establecer buenas relaciones en el aula.

En un momento posterior, es necesario establecer las normas propias del aula, siguiendo, para ello, los pasos vistos en cuanto a las normas del centro: identificación de la necesidad, objetivos a conseguir, redacción de la norma y concreción de las consecuencias que se van a derivar de su incumplimiento. Estas normas no deben ser muchas, deben garantizar el marco común mínimo para el grupo-clase y, sobre todo, deben responder a un acuerdo coordinado de todo el profesorado que imparte clase en dicho grupo.

Una experiencia de gran interés fue la elaboración del "Estatuto de Aula"[29]. Tras detectar la necesidad de orden en el grupo y de evitar la expulsión de alumnos/as a lo largo del día, a través de un proceso democrático de discusión se identificaron las necesidades prioritarias a las que había que dar respuesta. Así, desde el punto de vista académico, se señalaron como puntos prioritarios la puntualidad del alumnado y profesorado, los comentarios que interrumpían las explicaciones y el desplazamiento sin permiso a lo largo del aula. También se detectaron como prioridades mantener limpia el aula, y la falta de hábitos adecuados de trabajo (no entregar tareas, hacerlo tarde, copiarla de otro…).

Tras un trabajo en grupos buscando la norma que podía recoger la conducta positiva que se quería desarrollar en estos alumnos/as, se procedió a la aprobación de las mismas y al establecimiento de responsabilidades de cara a exigir su cumplimiento. Así, por ejemplo, se estableció la necesidad de pedir permiso para andar por la clase, se exigió el silencio y respeto siempre que estuviera hablando otra persona o, a partir de las consecuencias, se exigía la limpieza del aula recogiendo lo que se hubiera tirado.

El comportamiento del alumnado cambió por completo y su nivel de exigencia de las normas aprobadas colectivamente fue superior al ejercido por el propio profesorado. Se rotaron las responsabilidades entre el alumnado, se procedió a revisar mensualmente este Estatuto y se consiguió un clima adecuado que se tradujo en la mejora de los resultados y de los aprendizajes.

Es importante que, al inicio del curso, desde las tutorías se lleve a cabo este trabajo de discusión de las normas de aula y su aprobación. Esta medida, junto con la ya señalada de organizar una actividad extraescolar en el primer mes de clase, refuerza el grupo y su identidad, hace que sientan que las normas son suyas en gran parte y que, por tanto, estas sean eficaces.

Es, por tanto, importante trabajar las normas de aula, sabiendo que deben ser el marco general para el trabajo y que muchas situaciones sólo podrán resolverse desde las habilidades y competencias socioemocionales del profesorado.

Deben seguirse los mismos pasos que en las normas de centro: necesidad, objetivo, norma que expresa la conducta y consecuencias de su incumplimiento.

LA NECESARIA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN TODO EL PROCESO

Se ha señalado repetidamente que las normas de centro y de aula deben tener dos propiedades: ser inclusivas y, por ello, buscar la integración y recuperación de todo el alumnado, y, en segundo lugar, que deben ser participativas, es decir, discutidas, aprobadas y llevadas a la práctica contando con la opinión y la decisión de todas las personas que se van a ver afectadas por dichas normas y, de una manera especial, de los alumnos y alumnas.

Sin embargo, no suele ser esta la práctica habitual en la escuela. Como bien señala la profesora Villaoslada[30], lo habitual es que las normas estén previamente establecidas y al alumnado que llega nuevo se le obligue a funcionar de la forma en que la institución considera que debe comportarse. Se le exigen unas conductas que no puede cuestionar ni eludir, que suelen ir acompañadas de castigos o sanciones en caso de incumplimiento. En ningún momento se plantea en el alumnado una reflexión sobre el sentido de la norma, sobre su por qué o para qué. Es el modelo punitivo-sancionador, aplicado literalmente. De ahí que muchas veces los alumnos/as rechacen las normas y vivan su incumplimiento como un reto.

Este modelo debe cambiar y ser sustituido por un modelo participativo. Y ello por muchas razones: en primer lugar, porque es más funcional, va a ganar la adhesión del alumnado y, por ello, va a ser más eficaz. En segundo lugar, porque nuestro objetivo educativo es formar personas democráticas, algo imposible de conseguir si no se pone en funcionamiento un medio escolar que viva la democracia como una de sus señas de identidad. Hemos insistido una y otra vez que el sentido de la gestión y promoción de la convivencia es la educación moral del alumnado, el desarrollo de su auto-responsabilidad y autonomía, algo imposible de conseguir desde un modelo autoritario y punitivo.

La participación educa en el diálogo y la colaboración, desarrollando una convivencia basada en la cooperación, alternativa a la competitividad y la lucha por ser el primero.

Sin duda es un proceso más lento y más complicado, y habrá profesores que prefieran la eficacia en forma de rapidez que, además, aparentemente es más sencilla. Pero es necesario valorar también sus costes y hacer el balance adecuado.

Como hemos visto en el capítulo 7, el proceso de participación exige un programa de acción y, a la vez, la creación y puesta en marcha de estructuras organizativas que sirvan de soporte a la misma. Es necesario poner en marcha un procedimiento que garantice que todo el alumnado, junto con todos los miembros de la comunidad educativa, puedan acceder a los *cuatro elementos que construyen la participación*. En concreto:

- *Información* sobre todo lo que está pasando, las situaciones existentes, las experiencias anteriores, etc., la base sobre la que se va a asentar la participación, ya que, sin ella, careceremos de elementos clave para el resto de procesos

participativos.

- *Opinión*, expresada en forma de análisis, juicios, valoraciones, alternativas diferentes, propuestas de acción, etc. Ya no sólo sabemos lo que pasa, manifestamos cómo queremos que sea el futuro.
- *Decisión*, acordar y aprobar lo que se quiere que se lleve a la práctica, desde el propio modelo educativo hasta acciones concretas. Frente a las decisiones oligárquicas, tomadas por unos pocos, o las críticas al desconocimiento y falta de preparación de otras personas, reivindicar estar presentes en la toma de decisiones de todo lo que nos afecta.
- *Ejecución y supervisión* de cómo se lleva a cabo todo el proceso, valorando y evaluando sus aciertos y consecuencias, proponiendo también mejoras para un futuro en todas aquellas acciones no adaptadas a lo que se pensaba.

Es necesario planificar y no dejar a la improvisación la organización de todo el proceso. Y, sobre todo, hacer oídos sordos a todos aquellos que insisten en la incapacidad del alumnado para estar en este proceso. Recordemos las palabras de Dewey, recogidas al inicio del capítulo: "por muy ignorante que sea una persona, todo el mundo sabe dónde le aprieta el zapato". También nuestros alumnos y alumnas lo saben y es mucho lo que nos pueden aportar. Y es que, además, está en juego la calidad de su educación, ya que ¿es posible separar la participación de una educación de calidad?

La gestión y promoción de la convivencia desde un modelo democrático exige, como condición indispensable, la participación de todas las personas implicadas y, de manera especial, del alumnado.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Frente a las quejas inoperativas que demasiadas veces se escuchan en los claustros, es necesario revisar el modelo de implantación y desarrollo de las normas, tanto a nivel de centro como de aula.

Ambos tienen en común partir de necesidades detectadas como prioritarias, buscar una situación alternativa que se plantea como objetivo a conseguir, concretar la conducta positiva deseada en forma de norma de conducta y, por último, mostrar las consecuencias que van a derivarse de su incumplimiento.

En este capítulo se han visto las tres primeras características de este proceso de construcción de normas. Queda para el siguiente lo relativo a las consecuencias y la forma de corregir las conductas que nos e atienen a estas normas. Y, también, lo relativo a las estructuras organizativas que sirven de apoyo a todo el proceso.

No hay que olvidar una de las características fundamentales en todo este proceso: las normas deben ser inclusivas, y, a la vez, deben ser adoptadas de forma participativa. Algo en lo que volveremos en más de una ocasión a lo largo de los capítulos que quedan por desarrollar.

******

EN LA PRÁCTICA

1. TRABAJA LA GESTIÓN Y PROMOCIÓN DE NORMAS CON TUS ALUMNOS Y ALUMNAS

Se ha explicado en este capítulo lo que fue la experiencia del "Estatuto de Aula" en un centro de Fuenlabrada. Se te pide que repliques dicha experiencia en tu centro, siguiendo las siguientes pautas:

- Detección de necesidades:
  a. ¿Qué situaciones llevan a un deterioro de la convivencia antes de, y en la clase?
  b. ¿Qué hábitos de trabajo consideras necesario trabajar y no están desarrollados en el grupo?
  c. ¿Qué comportamientos dentro del grupo llevan a una mala relación interpersonal entre los alumnos/as del grupo?
  d. Selecciona en cada uno de los apartados anteriores tres situaciones de cada uno, en función de su importancia y prioridad.
- Marcamos objetivos a conseguir:
  a. ¿Cuál es la situación a la que queremos llegar, diferente a la que vivimos?
  b. ¿Por qué consideras importante llegar a esa situación? Explica las razones que tienes para ello.
  c. Concreta el objetivo que te planteas alcanzar, señalando el tiempo que vas a emplear en ello.
- Establecemos la conducta que se quiere conseguir y la escribimos como norma:
  a. Escribe, en positivo, cómo debe comportarse un alumno/a en esa situación.
  b. En pequeños grupos de trabajo discute esas propuestas y busca llegar a un acuerdo previo.
  c. Aprueba en asamblea de curso las normas que hayan sido acordadas por consenso de los distintos grupos.
- Señalamos las consecuencias de su incumplimiento:
  a. ¿Qué va a pasar cuando un alumno o alumna no cumpla esa norma?

b. ¿Qué acciones restaurativas y de reconciliación con las personas va a poner en práctica?
c. ¿Quiénes van a ser responsables de este punto?

2. TRABAJANDO LAS CONDUCTAS POSITIVAS A PARTIR DE LAS CONDUCTAS NEGATIVAS

Varias compañeras maestras han publicado un libro (Féminas 7 [2012]: Estrategias sencillas para resolver conflictos, Chiclana de la Frontera, Editorial Presea) en el que recogen, entre otras cosas, diversas situaciones conflictivas que se dan en los centros de Infantil y Primaria. Este es un resumen de las mismas:

1. Acusaciones, quejas

- Recibimos por parte del alumnado varias quejas que apuntan a que hay en el aula alguien que se dedica a quitarle cosas a sus compañeros y compañeras.
- Alguien se queja de que están copiando de su trabajo.
- El alumnado está trabajando en grupo. Alguien se queja de que siempre le dan el peor trabajo.
- Alguien grita: ¡me han quitado mi lápiz, mi bolígrafo…!
- Reclamar como propio un objeto que tiene un compañero o compañera: "¡ese rotulador es mío!".
- Quejarse porque alguien ha ocupado su sitio.

2. Agresiones sobre objetos

- Romper algo a alguien.
- Dar golpecitos o hacer ruido "por lo bajini".
- Dar una patada, intencionadamente, en la maleta o cartera… de otro u otra al pasar.
- Dar un portazo o mover las sillas y las mesas de manera ruidosa.
- Dedicarse a dañar sus propios materiales.
- Interrumpir el funcionamiento normal de la clase por arrojar, romper o inutilizar objetos.
- Dejar el grifo abierto reiteradamente.

3. Agresiones verbales

- Hablar mal de alguien, en voz alta, generalizando las conductas: "las niñas son unas chivatas…", "los niños son unos brutos…"

- Mofarse asiduamente de alguien: bien de forma burlona, haciéndole daño por ser diferente…
- Jactarse en voz alta diciendo cosas como "pues yo, no hago eso…", "no me da la gana…", etc.

4. Agresiones físicas

- Alguien se queja de que le han dado un 'cate', le han empujado, le han arrojado un objeto, o que le han acorralado hablándole de forma violenta.
- Quejas porque alguien se dedica a poner zancadillas, a pellizcar, a escupir…
- Agresiones físicas que persiguen establecer el dominio de un sexo sobre el otro.
- Actuaciones de faltas de respeto hacia el otro sexo como, por ejemplo, tocamientos no permitidos.
- Hay alguien que utiliza la violencia (empujones, actitudes amenazantes e intimidatorias, etc.) sin que previamente se hubiese producido un conflicto, y lo reitera como norma.
- Un alumno o alumna ha incurrido en una grave conducta: ha discutido con su profesor o profesora y le ha arrojado con violencia un objeto (borrador, tiza, bolígrafo, cuaderno…).

5. Agresiones psicológicas

- Alguien denuncia que están hablando mal de él o de ella, bien por atribuirle actos que no ha hecho o bien por declaraciones que no ha realizado sobre otro compañero o compañera.
- Hacer comentarios malintencionados en voz alta, gestos y referencias a la tendencia sexual de algún compañero o compañera.
- Alguien comenta que no le permiten sentarse en el grupo de trabajo que le ha tocado. Asimismo, el grupo impide la participación con frases como "¿por qué le has puesto en nuestro grupo si no sabe nada?", a sabiendas que este tipo de comentario va a hacerle daño.
- Alguien está obligando a otra persona a hacer cosas que no desea. Frases como estas pueden ser habituales: "si no le presto mi móvil, me amenaza con…"
- Alguien en el aula, en actitud provocadora, no saca los materiales necesarios para comenzar la clase o, por el contrario, empieza a

guardarlos antes de finalizarla.

- Están circulando por internet fotos, informaciones… comprometidas para algún compañero o compañera o para el profesorado.
- Una persona maltrata psicológicamente a una profesora o profesor por medio de risas, gestos, miradas desafiantes, acciones, oposiciones y negativas…
- Una persona con madera de líder, pero con poca capacidad de bondad ni de sentido ético, se muestra prepotente y no escucha, desea tener siempre el control. En ocasiones retrasa el ritmo normal de la clase.

6. Acciones y actitudes personales disruptivas

- En determinadas ocasiones un alumno o alumna incumple, de forma reiterada, distintas normas de clase que van, desde levantarse sin permiso, hasta interrumpir la clase canturreando, hablar excesivamente, olvidar el material e incluso negarse a hacer las tareas recomendadas.
- Alguien en clase da muestras de continua apatía y desinterés por el trabajo. Sin embargo, en el resto de actividades que proporciona el centro, presenta otra actitud más colaboradora.
- En la clase se encuentra un alumno o una alumna que muestra desinterés por participar en las actividades y dificultad para relacionarse con sus iguales.
- Se observa que una persona en clase no termina nunca las actividades en el tiempo establecido para su realización.
- Tenemos en clase una persona que muestra celos a causa de determinadas situaciones que ocurren dentro del aula: éxitos del resto, premios, que no sea elegido o elegida para algo…
- Un alumno o alumna muestra inseguridad en su forma de actuar y de comportarse: muestra dudas continuas, no se decide al elegir, cambios de opinión sin que sean justificados…
- Observamos en clase que alguien rompe a llorar con mucha frecuencia: cuando no termina sus deberes, si alguien le coge algún material, cuando se le pierde algo…

A partir de ellas, elabora una Propuesta de Gestión y Promoción de la Convivencia, siguiendo las pautas señaladas en el texto.

3. TRABAJAR LAS NORMAS AL INICIO DEL CURSO

Elabora un plan para trabajar con tus alumnos y alumnas las normas de centro y de aula, en la línea señalada en el texto. Señala:

- El punto de partida, la situación que se da en el centro.
- Los objetivos que buscas con esta acción.
- Las actividades que vas a hacer con tus alumnos/as.
- La forma de evaluar este pequeño programa.
- La manera de compartir y generalizar el trabajo con el equipo directivo y con el resto del profesorado.

Valora las conclusiones a las que llegues.

PARA SABER MÁS

CASAMAYOR, G. (coord.) (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la educación secundaria*, Barcelona, Graó.

El libro aborda la disciplina desde el punto de vista de la teoría de conflictos, señalando pautas eficaces para su gestión y transformación. Especialmente pensado para la etapa secundaria, plantea propuestas y reflexiones muy útiles para todas las etapas educativas.

MARTÍNEZ BONAFÉ, A. y otros, (2003): *Vivir la democracia en la escuela*, Barcelona, Octaedro.

Como se ha comentado, se trata de un libro que es resultado del trabajo de un grupo de profesores y profesoras de Valencia, con interesantes reflexiones sobre el sentido de la democracia y la participación en la escuela. Aporta múltiples herramientas para la reflexión y la profundización en el tema.

TORREGO, J. C., (coord.) (2008): *El Plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*, Madrid, Alianza.

Libro colectivo que aborda de manera global el trabajo de la convivencia en los centros educativos. De particular interés son los capítulos dedicados específicamente a la elaboración y aplicación de las normas.

15

Corrección de conductas contrarias a la convivencia

La calidad de la convivencia no se mide tanto por el número de conflictos que surgen en la vida escolar como por los recursos que se despliegan para afrontar eficazmente las diversas situaciones. Un conjunto de respuestas pautado, secuenciado, creado de forma participativa, llevado a la práctica de forma compartida por diferentes grupos y estructuras de la comunidad educativa, y coordinado por la jefatura de estudios, es la mejor garantía de éxito.

JUAN DE VICENTE

Tras haber analizado los dos enfoques básicos de las normas, el reactivo punitivo-sancionador y el proactivo democrático, hemos reflexionado sobre los procedimientos que se deben seguir para la implantación de las normas de aula y de centro: identificar la necesidad y situación a la que se quiere dar respuesta, marcarnos un objetivo coherente con el Plan de Convivencia, y, finalmente, concretar las actitudes y conductas que se quieren fomentar y formulándolas como normas. Pero nos falta un elemento importante, mostrar las consecuencias que se van a derivar si dichas normas no se cumplen, qué es lo que se va a hacer para corregir dicho incumplimiento.

Son muchos los profesores y profesoras preocupados por el incumplimiento de las normas y la ineficacia de los procedimientos establecidos para corregir dicho incumplimiento. Frecuentemente aparece en las conversaciones formales o informales, y, también, en estudios sistemáticos sobre la convivencia en los centros. Ya vimos en el capítulo 8 las formas más habituales de sancionar las conductas disruptivas, así como la petición por parte del profesorado de más rapidez y eficacia en la imposición de estas sanciones.

¿Cómo interpretar estos datos? ¿Qué nos están diciendo estas opiniones? Aplicando

nuestra metodología, es necesario analizar lo que está pasando en los centros educativos, tanto en primaria como en secundaria, identificar los valores e ideas que subyacen a las prácticas de corrección de las conductas indisciplinadas del alumnado y plantear una nueva forma de actuar, un nuevo estilo que dé respuesta a las nuevas demandas del profesorado.

¿SON EFICACES LAS SANCIONES VIGENTES EN LOS CENTROS?

Como se ha señalado repetidamente, cada norma debe ir acompañada de las consecuencias que van a derivarse de su incumplimiento. De nada serviría tener todo un catálogo de normas extraordinarias si, a continuación, el centro se desentiende de su aplicación y da lo mismo que se cumplan o se incumplan dichas normas. Es preferible que no se apruebe una determinada norma a que luego no se exija su cumplimiento, ya que el aprendizaje que van a hacer los alumnos y alumnas va a ser la escasa importancia de las normas para la organización y convivencia del centro, y que cualquier comportamiento está, de hecho, permitido.

Podemos decir que *la primera característica de las sanciones debe ser la eficacia*: deben servir para corregir determinadas conductas y, por ello, su función prioritaria debe ser la educativa. Para ello, se establecen una serie de condiciones que deben tener las sanciones, para que sean eficaces y educativas: el alumno o alumna debe ver claramente la conexión que existe entre su conducta incorrecta y la sanción impuesta, esta debe provocar en el alumno/a sancionado un cierto malestar que impide que sea vivida la corrección como un premio, debe estar asociada a la idea de cuáles deben ser los comportamientos adecuados y deben tener en cuenta la situación y el contexto personal de cada alumno o alumna.

Sin embargo, como ya se vio, la impresión general es que las sanciones sirven de poco, que no modifican los comportamientos del alumnado en general, y de los alumnos/as más conflictivos en particular, y que es necesario imponer y aplicar más mano dura en este aspecto, virando claramente hacia un modelo punitivo-sancionador, sin cuestionarse que este es el origen de la ineficacia de las sanciones que se imponen.

Se echa en falta un análisis y una reflexión sistemática, por parte de los distintos equipos docentes, acerca de las razones que explican la ineficacia de las sanciones impuestas habitualmente en los centros, especialmente de secundaria. Ello lleva a preguntas y cuestiones anteriores a la imposición de las sanciones, que están en la base de la ineficacia de las sanciones. En concreto,

- ¿Por qué no se cumplen las normas?
- ¿Qué favorece el cumplimiento de las normas?
- ¿Qué características de las sanciones, tal y como se aplican en los centros, favorecen o están detrás de su ineficacia?

Se trata de llevar a cabo un análisis de las causas y factores vinculados a las normas,

que sirvan para explicar la situación que se vive en los centros. Como casi todo en educación, son varios los factores implicados en estos fenómenos, y es preciso prestar atención adecuada a todos ellos.

Uno de los factores subyacentes al incumplimiento de las normas radica en el *proceso incorrecto de elaboración y aprobación de las mismas*. Como se explicó en el capítulo anterior, los alumnos/as se encuentran, al llegar al centro, con un conjunto de normas ya elaboradas, que le vienen de fuera y debe aceptar sin discusión y que, en muchas ocasiones, buscan separar a los alumnos y alumnas más conflictivos del resto del grupo. Se trata de normas no inclusivas y no elaboradas participativamente, y, como suele decirse, "de aquellos polvos, estos lodos", o, lo que es lo mismo, el incumplimiento de las normas es consecuencia directa de las características de su implantación. Por ello, mientras no se cambie el proceso y se revisen las normas y su forma de elaboración, es lógico que sigan dándose estos incumplimientos. En este mismo sentido, se señalan otras características de las normas existentes en los centros: que son muchas y confusas, no siempre precisas y claras. Que siempre benefician a quien las pone y, en concreto, al profesorado y al propio centro.

Una segunda reflexión *atribuye el incumplimiento de las mismas a características del alumnado y, también, del profesorado que han tenido en cursos anteriores*. Se dice de los alumnos/as que han sido educados en la permisividad, que están habituados a vivir sin normas…, trasladando de esta forma la responsabilidad a los padres y madres. En cuanto al profesorado se señala su incoherencia en determinadas situaciones, ya que exigen el cumplimiento de determinas normas a los alumnos/as (por ejemplo, la puntualidad), pero ellos la incumplen en demasiadas ocasiones sin que ocurra nada.

Sin embargo, hay dos factores importantes que deben tenerse también en cuenta. A veces se nos olvida que el aprendizaje de una norma, y de las normas en general, es un proceso que requiere tiempo, y exigimos un resultado final sin ser conscientes del camino necesario para llegar al mismo. A la vez, es necesario tener en cuenta el contexto individual, social y colectivo del alumnado. No es lo mismo un centro en el que el alumnado obtiene muy buenos resultados académicos y apenas tiene problemas económicos y sociales, que otro centro con un alto índice de paro entre las familias y carencias fundamentales en cuanto a alimentación o salud.

¿Qué favorece el cumplimiento de las normas? Cuando estas son pocas, justas, asumibles, claras y flexibles, su cumplimiento será también más fácil. Y es importante que el alumnado vea el sentido, el para qué de esa norma, en la línea marcada al hablar de las normas. Y no podemos olvidar un elemento importantísimo de cara a los alumnos, el emocional. Sólo si las emociones son positivas y llevan a planteamientos de solidaridad y empatía, de cuidado de los otros, será posible la apropiación emocional por parte del alumno. Sin embargo, muchas veces es el miedo a la sanción la emoción presente en el alumnado, lo que dificulta claramente la asunción de dicha norma.

Igualmente, es también necesario un *análisis a fondo de las características de las sanciones más habituales* en los centros. Se han señalado en el capítulo 8 las formas más habituales de sancionar, pero ¿qué hay detrás de ellas? Se puede decir que muchas de

ellas presentan las propiedades más importantes de los castigos, que se describieron en el capítulo 8. En concreto:

- No son consecuencias lógicas de la conducta del alumnado y, por ello, no son comprendidas las sanciones por parte del alumnado.
- Presentan en demasiadas ocasiones un fuerte componente emocional por parte del profesorado, son un desahogo por hastío y rabia.
- No siempre se aplican de forma inmediata, especialmente las sanciones que corresponden a faltas graves o muy graves. Prevalece, como debe ser, la garantía en el procedimiento para el alumno, pero eso tiene consecuencias educativas claras.
- Predominan planteamientos punitivos sobre otros planteamientos restaurativos y reeducativos, ya que lo que buscan es que el alumno/a pague por su conducta.
- En más de una ocasión es un premio para el alumno/a sancionado, ya que le exime "legalmente" de una obligación que trata de evitar como sea.
- Muestran lo que no se debe hacer, pero no señalan qué conducta hay que favorecer y potenciar.
- Puede tener consecuencias no buscadas en relación con una determinada materia o un profesor/a.
- No corrige la relación deteriorada ni trabaja los pensamientos y emociones del alumno sancionado, que vuelve igual o peor.
- Responden a un modelo de justicia punitiva, más que a un modelo de justicia restaurativa.

Podríamos seguir analizando las causas y factores que se encuentran detrás del incumplimiento de las normas y que deben ser tenidos en cuenta para su corrección. Basta con el análisis iniciado en este apartado, análisis que debe ser adaptado y continuado en cada centro.

CARACTERÍSTICAS DE LAS SANCIONES: MEDIDAS REEDUCATIVAS

Las sanciones son uno de los procedimientos habituales en los centros a la hora de modificar las conductas contrarias a la convivencia. Sin embargo, tras el análisis del apartado anterior, somos conscientes de sus múltiples limitaciones y de la necesidad de completar las acciones sancionadoras con otro tipo de medidas. Las sanciones pueden cubrir, y de hecho cubren, un primer nivel, intentar que no sucedan determinadas cosas. Pero deben cumplir diversas condiciones para que esa función sea eficaz y, sobre todo, deben ser completadas con otras medidas reparadoras y reeducativas.

No hay que perder de vista el enfoque básico que venimos defendiendo: estas conductas disruptivas deben ser una ocasión de aprendizaje, no sólo de castigo. Y la pregunta o criterio que debemos tener siempre presente es esa misma: ¿cómo puedo

aprovechar este suceso para que el alumno aprenda otra conducta positiva y vaya adquiriendo una actitud diferente, clave para su vida futura?

Hay diversos tipos de sanciones, pero la mayoría de ellas tienen en común una característica: separan al alumno o alumna infractora del grupo, y le mantienen fuera durante un tiempo más o menos prolongado, en función de la gravedad de la falta cometida.

Separar a un alumno/a de su grupo puede ir buscando salvaguardar el derecho al estudio del resto de compañeros/as, o permitir que el profesor/a pueda hacer su trabajo de una manera adecuada. Sin embargo, no tenemos en cuenta otras consecuencias que puede tener esta separación del grupo. Desde una perspectiva inclusiva, propiedad fundamental de las normas y de las sanciones, esta separación puede suponer que ese alumno se aleje psicológica y socialmente del grupo, poniendo en peligro su éxito académico y el aprovechamiento de los recursos de que dispone la clase para conseguirlo.

Es cierto que para muchos profesores/as tener en clase cuatro o cinco alumnos/as de esta categoría les supone un esfuerzo especial y que, emocionalmente, les supone un desgaste añadido. Es cierto también que el alumno, de alguna u otra manera, está rechazando la ayuda y que pone muy difícil una correcta atención. Sin embargo, desde una lectura educativa, nos está plan-teando una nueva necesidad de atención, que debemos descubrir e intentar darle respuesta. Y, como se ha señalado, la sanción de separación puede reforzar indirectamente el rechazo a la materia e, incluso, al propio profesor.

Cada vez va calando más la idea de que, si hay que aplicar sanciones de separación del grupo, estas tengan lugar en el propio centro y que supongan que el alumno/a hace otras cosas diferentes, pero en el propio centro. En demasiadas ocasiones, expulsarle del centro supone un refuerzo de su conducta, ya que ve cumplido su deseo de no tener que estar en clase o "aguantar" unas explicaciones de las que está muy alejado, bien porque no las entiende y no puede seguir, bien porque apenas le interesan nada.

Y esto nos lleva a una segunda reflexión sobre las condiciones que deben caracterizar a las sanciones para que sean eficaces. Damos por hecho que las sanciones, por su propia aplicación, van a llevar consigo un aprendizaje por parte de los alumnos/as respecto de cómo se están comportando y qué otro tipo de conducta deben poner en práctica. Sin embargo, esto no es así.

Para aprender, es necesario otro proceso, un proceso de reflexión sobre su comportamiento, las emociones y pensamientos que están detrás del mismo y la conducta alternativa que debe poner en marcha como consecuencia de esta reflexión sobre su conducta. Se trata de aprender a pensar, a manejar los cinco tipos de pensamiento[31], poner en práctica lo de "piensa más… y acertarás". Y esto es lo que se echa en falta en la aplicación de las medidas sancionadoras en las aulas y en los centros.

Suele ser bastante frecuente que un alumno/a sea expulsado tres, cinco o más días, y se le envíe a su casa con una serie de tareas académicas. Pero es muy poco frecuente, por no decir excepcional, que se haya preparado alguna medida o acción para volver a

recibirlo en su grupo, algo que suponga reflexionar para cambiar su conducta, en la línea indicada. La consecuencia es que este alumno vuelve peor, con sus emociones apenas reguladas, con sus ideas e interpretaciones acerca de la injusticia que supuso su expulsión, etc. Y es que no hay cambio posible de la conducta si no existe un proceso de reflexión crítica sobre lo que ha pasado. Hay varias preguntas básicas que todo alumno sancionado debería plantearse y contestar:

- ¿Qué ha pasado? Contesta a las preguntas "qué, cómo, cuándo y con quién". Describe los hechos narrando lo sucedido, sin hacer valoraciones o críticas a otras personas.
- ¿Cómo te has sentido, qué emociones has vivido?
- ¿Cómo crees que se han sentido los demás, compañeros/as? ¿Qué emociones han vivido?
- ¿Qué consecuencias ha tenido lo sucedido, para ti y para otras personas?
- ¿De qué otra forma hubieras podido actuar?
- ¿Puedes hacer algo para arreglar el asunto o evitar que vuelva a pasar?
- ¿Puedes concretarla y comprometerte a llevarla a cabo? ¿Qué medios vas a necesitar para llevarla a la práctica?

El sentido del "Aula de convivencia" es precisamente este: que haya un lugar donde el alumno/a sancionado pueda pensar y reflexionar sobre lo ocurrido, con vistas a su modificación. Se trata de un procedimiento necesario e imprescindible. Lamentablemente, el aula de convivencia se ha convertido en el lugar al que se envía a los alumnos que molestan, para que el profesor pueda dar su clase sin problemas y sin ningún planteamiento reeducativo de cara a este alumnado.

La sanción, con todas las precisiones señaladas, puede ser un primer paso, pero necesita ser completada con otras acciones ya que, en caso contrario, su alcance se queda muy corto. Debe dar paso a medidas reparadoras y reeducativas. Recordemos el planteamiento de Galtung, que nos dice que un conflicto no queda resuelto hasta que no se da adecuado cumplimiento a las "tres R": reparación, reconciliación y resolución de las causas del conflicto.

Las medidas reparadoras son importantes, en primer lugar, porque vuelven a poner en primer plano la dimensión social y comunitaria de las conductas contrarias a las normas. Recordando lo visto anteriormente, las normas son elementos que hacen posible la vida en común, que organizan la convivencia y nos marcan cómo deben ser las relaciones. Incumplir una norma supone, desde este punto de vista, causar un perjuicio al colectivo y provocar un daño a la convivencia. De ahí la necesidad de reparar el daño causado.

Desde este punto de vista, las *medidas reparadoras* exigen tomar conciencia de que algo se ha hecho mal y que, por ello, exige una reparación. Si se ha causado un deterioro físico o material, como romper un lavabo o una mesa, la reparación será material, restituyendo el objeto deteriorado. Si el daño ha sido moral, como la falta de respeto o

los insultos a otra persona, la reparación deberá ser también moral, pidiendo las disculpas pertinentes y comprometiéndose a no volver a repetirlas. Y, desde la reparación, se abre el camino a la reconciliación con la otra persona, sea esta un profesor/a u otra persona del centro.

Este enfoque puede tener una aplicación inmediata, en relación con las consecuencias. Se ha señalado cómo, en muchas ocasiones, las sanciones poco tienen que ver con los hechos sucedidos, no son consecuencia de los mismos. Así, por ejemplo, una agresión grave a un compañero puede sancionarse con quedarse en el centro a séptima hora o con no participar en una actividad extraescolar. Pero, si tenemos en cuenta el enfoque social de la disciplina y se la considera como un camino hacia la auto-responsabilidad, puede insistirse en que las sanciones que se apliquen tengan un contenido social y, de hecho, se enfoquen hacia la realización de trabajos que redunden en beneficio de todo el colectivo.

Así, actividades como ayudar en la biblioteca, colaborar en la limpieza del centro, prestar ayuda a un determinado alumno/a que lo necesita, contribuir a una acción de cooperación y ayuda al desarrollo, etc., pueden ser acciones oportunas, reparadoras y, a la vez, reeducativas. En mi Instituto, por ejemplo, se enfocaban las acciones en relación con el programa de intercambio que había con Napo, un pequeño pueblo de Ecuador; y los resultados eran muy buenos, desde el punto de vista educativo. Claro que estas acciones exigen una explicación clara y exhaustiva a las familias y contar con su complicidad para la puesta en práctica de las mismas.

Esto nos lleva al establecimiento de *medidas reeducativas*, necesarias para superar las limitaciones de las sanciones, y verdadero objetivo de la educación. Se ha insistido muchas veces en la necesidad de desarrollar en el alumnado las competencias cognitivas, emocionales, sociales y éticas necesarias para una sociedad en paz y una convivencia no violenta. Siguiendo un refrán muy conocido, "más que dar un pez y saciar el hambre un día, enseñar a pescar y saciarla para toda la vida". Las sanciones son acciones puntuales, necesarias pero insuficientes. Se necesita educar para toda la vida, y eso exige acciones reeducativas de manera continuada, buscando el desarrollo de actitudes diferentes, fuente y base de otras conductas. Y eso sólo puede hacerse situando la convivencia en el centro de la acción educativa (Uruñuela, 2016, cap. 13).

Una forma de concretar estas medidas es a través del *establecimiento de contratos entre el propio centro y el alumnad*o, sea con una clase determinada o sea a nivel individual. Ante situaciones concretas que exigen un tratamiento específico (mal comportamiento, problema de toda la clase, etc.), el contrato plantea una manera diferente de tratar las normas, buscando un acuerdo vinculante para el centro y el alumnado firmante que establezca los compromisos concretos que adquieren ambas partes (Rodríguez y Luca de Tena, 2001: 107-133; y de Vicente, 2010: 74 y ss.).

La pedagogía del contrato organiza situaciones de aprendizaje a partir de un diálogo entre diversos interlocutores, el centro y el alumno o alumnos/as interesados, y busca llegar a un acuerdo negociado entre ambas partes. Implica muchas ventajas pues, con independencia de su mayor o menor éxito en cuanto a sus objetivos, implica al alumnado

en un proceso de pensar, comprender, expresarse, etc., ayudándoles a ser conscientes de sus actos y a caminar hacia un mayor grado de autonomía y de autocontrol de su propia conducta.

Hay muchos tipos de contratos. Pero, en lo que a nosotros nos interesa, se puede hablar, en primer lugar, de contratos grupales, de aula, tanto de carácter preventivo como con clases que no funcionan de manera adecuada. Los primeros se plantean desde la Tutoría, normalmente a comienzo de curso, El alumnado reflexiona sobre el sentido de las normas y concreta los compromisos que va a adquirir. Por su parte, los contratos de aula para grupos que funcionan mal tratan de dar respuesta a situaciones más complicadas, y busca restaurar unas condiciones que se han perdido. El ejemplo de Estatuto de Aula, tratado en el capítulo anterior, puede ser un ejemplo muy próximo de este tipo de contratos.

En ambos casos, el proceso viene a ser muy parecido, aunque puede exigir determinadas adaptaciones: preparar y diseñar la actuación, bien desde la tutoría o desde determinados profesores/as; concienciar al alumno/a o al grupo respecto de su necesidad e importancia; establecer compromisos y consecuencias; llegar a un acuerdo, redactarlo y hacer la difusión oportuna y, finalmente, aplicar el acuerdo y hacer seguimiento del mismo.

Los contratos pueden ser también individuales, entre el centro y un determinado alumno o alumna. Pueden ser contratos preventivos, muy útiles cuando un alumno/a llega por primera vez al centro y en el que el tutor/a, tras una entrevista individual, y detectadas las necesidades del mismo, acuerda con esa persona los compromisos realistas y cumplibles que puede asumir.

Pero también puede plantearse como un contrato individual de comportamiento, que tiene mayor carácter de intervención que de prevención y que, tras la detección y reflexión sobre los comportamientos de un determinado alumno/a, establece los compromisos aceptados por ambas partes, planteando también la manera de supervisar estos acuerdos y realizar su seguimiento.

Los contratos, forma de reflexionar de manera participativa sobre el desarrollo e implantación de las normas, pueden ser ejemplo de medidas reeducativas que, planteando de nuevo un proceso de reflexión sobre las conductas, evite la aplicación automática de las sanciones, con las consecuencias que ya hemos analizado.

Para finalizar este punto, recordemos que las medidas sancionadoras pueden ser el primer paso para la corrección de las conductas contrarias a las normas, pero deben ir acompañadas de varias medidas: que tengan lugar en el centro, se acompañen de un proceso de reflexión y tengan un carácter social, al servicio de la comunidad. Deben dar paso a medidas reparadoras y reeducativas, para desarrollar las competencias necesarias para la convivencia.

PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN ANTE LAS CONDUCTAS CONTRARIAS A LAS NORMAS

Todo este trabajo de aplicación de medidas sancionadoras, reparadoras y reeducativas para la corrección de aquellas conductas que son contrarias a las normas y no favorecen la convivencia no puede dejarse a la improvisación. Por el contrario, exige del centro una buena planificación, una adecuada organización de las consecuencias para aquellos alumnos/as incumplidores. El centro debe construir un plan de actuación que recoja qué procedimientos se van a aplicar en las diversas circunstancias e ir implantando este plan de manera progresiva, adaptándose a las características y estilos del profesorado.

Lejos de la improvisación y de la arbitrariedad, este plan recogerá los procedimientos que harán posible organizar adecuadamente la respuesta a las situaciones conflictivas que pudieran aparecer, estableciendo una secuencia progresiva de las actuaciones, fijando las responsabilidades de las distintas personas en la aplicación de las medidas y sirviendo de guías en la orientación de las acciones, sin marcar una línea rigurosa y fija que haya que seguir de manera estricta.

En el libro sobre convivencia (Uruñuela, 2016: 126 y ss.), y siguiendo las sugerencias de J. Vaello, se señalaba la necesidad de establecer las responsabilidades que correspondían a cada campo de actuación, desde el profesor/a de aula al tutor/a y el equipo directivo. Se trataba de fijar y marcar la responsabilidad que debía ejercerse en cada campo, para evitar un desplazamiento de los problemas, la pérdida de autoridad y la ineficacia en la solución. No se trata de niveles jerárquicos que asumen más poder y autoridad, sino más bien de actuaciones propias del campo en que se trabaja. Todos los profesores/as somos responsables de nuestros alumnos/as, tanto quien da clase, como quien es tutor/a o quien lleva la dirección del centro. Y todos/as debemos cumplir y ejercer la responsabilidad que nos corresponde en nuestro campo de actuación.

La propuesta de establecer un conjunto de procedimientos viene a completar y mejorar esta propuesta de responsabilidades, añadiendo el tipo de acciones que deben llevarse a la práctica y vinculándolas con los problemas concretos que aparecen en los centros[32].

Son varios los elementos que deben tenerse en cuenta para construir estos procedimientos:

- *Los cinco ámbitos del centro, en los que se han analizado los posibles problemas de convivencia:* asistencia y puntualidad, cuidado del material y de las instalaciones, actividad académica, relaciones interpersonales y salud e higiene.
- *Los distintos niveles de responsabilidad*, que el centro debe concretar y determinar: profesor/a en el aula, tutor/a de grupo, equipos de alumnos/ as, estructuras de mediación, departamento de orientación, equipo directivo, consejo escolar, otras instituciones del entorno (ayuntamiento, sanitarias, judiciales…)
- *Las responsabilidades concretas que debe asumir cada uno de estos niveles de intervención*, desde el asesoramiento y orientación a la aplicación de una medida concreta.
- *Mecanismos de colaboración entre los diversos niveles*, de manera que se

garantice la coordinación, la sinergia de actuaciones y el trabajo en equipo, mostrando también cuándo la responsabilidad pasa a un nivel superior, después de haber agotado las posibilidades de acción del propio nivel.

La elaboración de estos procedimientos y su concreción en un plan de acción lleva tiempo y exige un trabajo de equipo, de reflexión y discusión conjunta, entre todo el profesorado. No puede esperarse que surja de hoy para mañana, es el resultado de todo un proceso. Proceso que deberá ser coordinado y animado por determinadas personas y contar siempre con el apoyo del equipo directivo. Esto supone entrar ya en la organización y dinamización de este trabajo, tema que, por su entidad e importancia, debe ser tratado de manera específica.

ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS DE APOYO

Este desarrollo de procedimientos de corrección de las conductas contrarias a la norma no puede quedarse en meros programas de acción. Es necesaria una estructura que les sirva de apoyo, el elemento organizativo que le dé soporte y estabilidad. Y son muchas las posibilidades que tienen los centros educativos de cara al desarrollo de estos elementos organizativos.

Es necesario observar, de manera continua, qué es lo que está pasando en los centros, si se está produciendo un incremento de conductas disruptivas, si van apareciendo problemas nuevos, si las acciones que se están poniendo en marcha están resultando eficaces… Y esto no puede dejarse a la improvisación, a la actuación sobre la marcha de manera reactiva, dando respuesta cuando ha tenido lugar el problema.

De ahí que los centros deban plantearse, junto con estos programas de acción, qué estructuras organizativas necesitan tanto para tener garantizada la información de lo que acontece como para valorar la eficacia de sus planteamientos y el diseño de nuevas actuaciones. De cara a la convivencia, la ley indica que, en el seno del Consejo Escolar, debe crearse una comisión de convivencia que, periódicamente, revise la situación de la misma en el centro y proponga actuaciones para su mejora.

Sin embargo, no siempre esta comisión está siendo operativa y su funcionamiento, lamentablemente, deja mucho que desear, limitándose a aspectos formales o burocráticos nada más. De ahí que sea necesario plantearse la creación de una estructura propia, en el nivel que corresponda (sea de grupo, de curso o de centro), y siempre con la idea de dar continuidad y solidez a las actuaciones previstas. Las labores de observación, seguimiento de la convivencia, detección de nuevas situaciones y evaluación de lo que se está haciendo, son las tareas claves para estas estructuras organizativas.

¿Quiénes deben formar parte de estas estructuras, cómo deben organizarse? Al igual que en todas las acciones vistas hasta ahora, también la puesta en marcha de estas estructuras debe hacerse de forma participativa y abierta a todos los miembros de la comunidad educativa. Abierta, por supuesto, al profesorado, pero también al propio alumnado. No sólo porque la participación es la manera de garantizar la apropiación

emocional de una acción, sino también por eficacia. Como se ha demostrado en numerosas ocasiones, son los alumnos y alumnas los que mejor se enteran de lo que sucede en el centro, de los problemas de relación interpersonal que se están produciendo, y, en demasiadas ocasiones, no se aprovecha todo su potencial para la mejora de la convivencia.

No hay que olvidarse de las familias, que conocen al alumno/a fuera del centro, que escuchan su narración de lo que sucede y, sobre todo, que son testigos de su estado de ánimo emocional en relación con el grupo y el centro. Y, de manera especial, es necesario incorporar también al personal no docente (administrativos, conserjes, auxiliares de control…), presentes por lo general en espacios no estrictamente docentes, que pueden mantener una relación informal muy interesante con el alumnado y que pueden convertirse, si se les hace un buen planteamiento, en agentes activos para la construcción de la convivencia.

Son muchas las posibles concreciones de esta estructura organizativa que pueden plantearse en los centros. Pensando en Primaria, Neli Zaitegi[33] señala, entre otras, la comisión de convivencia, la asamblea de centro-aula, el rincón del silencio y del pensamiento y el rincón de la palabra. Por su parte J. de Vicente (2010: 161 y ss.) propone los *círculos de convivencia*, a desarrollar en cada clase, formados por cinco alumnos/as elegidos tras un proceso de selección, y cuya función no se limita a las situaciones contrarias a la disciplina, sino que abarcan todas las relacionadas con la convivencia, desde la acogida al nuevo alumnado hasta el acompañamiento a los alumnos/as que se encuentran solos y pueden llegar a ser objeto de maltrato.

Sea la estructura que sea la que más se adapte a las necesidades del centro, estas deben ser ligeras y sostenibles, buscando su máxima inclusión en el horario habitual del centro, de manera que no suponga un esfuerzo suplementario inasumible para sus participantes. Buscar su acomodo en el horario lectivo habitual es una garantía de duración y continuidad. El voluntarismo puede ser necesario para iniciar algo o para dar una respuesta concreta y puntual. Pero, si no se encuadra y forma parte de la actividad normal y habitual del centro, puede tener muchas dificultades de cara a su sostenibilidad.

Igualmente, es necesario cuidar la puesta en marcha de estas estructuras de coordinación, cuidar la concienciación y sensibilización del alumnado hacia su importancia y función, cuidar mucho la elección de los miembros participantes en la misma, prestar especial atención a los primeros pasos, impartir la formación necesaria para su buen funcionamiento y vigilar de manera continua su inicio y funcionamiento.

En este proceso de puesta en marcha, en la que la participación es un valor y un principio fundamental, el profesorado desempeña un papel clave, guiando y orientando la participación. No hay que olvidar que el alumnado no tiene la experiencia ni la formación necesaria para ello y, aunque a participar se aprende participando, los alumnos/as necesitan una guía, unas orientaciones que les señalen el camino que se deben seguir, respetando su ritmo de desarrollo personal y de autonomía. Desde su propio ejemplo, desde su aportación como guía, el profesorado no puede renunciar a esta tarea imprescindible para la puesta en marcha de estas estructuras.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Tan importante como un buen proceso de elaboración e implantación de normas para la convivencia, lo es también la forma en que se hace el seguimiento de las mismas y la exigencia de consecuencias por su incumplimiento. Más allá de la imposición de sanciones, necesarias, pero no suficientes, es preciso dar paso a medidas de carácter reparador y reeducativo, abriendo el centro a nuevas prácticas, como cumplir las sanciones en el propio centro, garantizar una reflexión sobre lo que ha pasado que culmine en un compromiso concreto por parte del alumnado para cambiar, o la implantación de contratos individuales o de grupo.

No suele ser esta una práctica habitual en los centros, más acostumbrados a actuar desde el modelo punitivo-sancionador. Pero, hartos de su ineficacia, es necesario plantear otras alternativas, como las descritas.

En este proceso de reflexión por parte del profesorado, es preciso contestar una serie de preguntas, básicas para el proceso de cambio:

- ¿Conocen los alumnos y alumnas las consecuencias que se derivan del incumplimiento de la norma?
- ¿Son acertadas estas consecuencias y son acordes con la norma? ¿O, más bien, son arbitrarias e incoherentes?
- ¿Con qué finalidad están elaboradas, punitiva o reeducativa?
- ¿Conducen a un cambio de actitud y de conducta en los alumnos/as?
- ¿Se aplican en todos los casos, se llevan siempre a cabo?
- ¿Son compartidas por todo el profesorado o, por el contrario, hay falta de coordinación y de sinergia en las actuaciones?
- ¿Están suficientemente informadas las familias y se cuenta con su participación?
- ¿Hay alguna estructura organizativa encargada de su aplicación y revisión?

******

EN LA PRÁCTICA

1. ANÁLISIS DE LOS PROCEDIMIENTOS DE SANCIÓN Y CORRECCIÓN DE MI CENTRO

- Analiza, de forma individual y en el equipo docente, los procedimientos de corrección vigentes en tu centro, utilizando para ello la siguiente rúbrica:

	ÍTEM	1	2	3	4
CARACTERÍSTICAS GENERALES	**Eficacia**	El alumnado sancionado sigue igual, mismo o mayor número de faltas	Se percibe una ligera mejoría tras la sanción, apenas perceptible	Han disminuido las faltas y mejorado las conductas, pero son todavía recurrentes	Han cambiado las conductas del alumnado, han desaparecido las faltas
	Tipo de sanciones	Son mayoritarias las expulsiones del centro desde tres a veintinueve días	Son mayoritarias las expulsiones de clase y envío a Jefatura, con imposición de partes	Predomina la privación de determinados derechos: al recreo, a excursiones, 7ª hora…	Incluyen la realización de algún servicio reparador, útil para todo el centro
	Inclusión	Es frecuente la expulsión del centro por 3, 5 o más días	Se le expulsa de la actividad normal del grupo, a la biblioteca o a la dirección…	Hay un espacio específico, aula de convivencia, de reflexión y cambio	Se imponen sanciones que no separan del grupo: quedarse más tiempo, ir por la tarde…
	Participación	Están fijadas de un año para otro, se entregan al inicio de curso y nada más	El equipo directivo y los tutores/as revisan todos los años las normas y sanciones	Cada tutor/a revisa las normas y sanciones y recoge las sugerencias del profesorado	Los alumnos/as participan en su formulación y aplicación, oyendo a los interesados/as
FINALIDAD DE LAS SANCIONES	**Sancionadora**	Tienen carácter punitivo: han obrado mal y pagan por ello	Con la sanción van a aprender que no es correcto su proceder y se van a comportar de manera correcta	No son castigos, son consecuencia lógica de su forma de proceder e incumplimiento	Van acompañadas de otras medidas: reflexión, reparación material o moral, acciones de servicio…
	Reparadora	La sanción impuesta es suficiente. No es necesario nada más	Junto con la sanción, hay una reparación de los daños materiales, que no siempre es aceptada y bien vista	Se acompaña de una reparación moral: pedir disculpas públicas a la persona o colectivo dañado, etc.	Para garantizar la reparación, la sanción suele consistir en prestar un servicio al centro

FINALIDAD DE LAS SANCIONES	**Reeducativa**	Al cumplir la sanción aprenden lo que es correcto y lo que no lo es. Esto es suficiente	Si un alumno/a es reincidente, se le envía a Orientación, para que le den pautas	El tutor/a trata en tutoría los casos más llamativos, buscando cambio de actitudes	Hay un plan de acción complementario, que trabaja emociones, pensamientos y valores
	Sistémica	Se considera que es el alumno/a quien debe cambiar su conducta y actitud. No se plantea nada más	El alumno sancionado vuelve sin más a la clase o al centro. No hay ninguna medida específica para su vuelta	Están previstas medidas de atención curricular para el alumno/a que ha sido expulsado, pero nadie las supervisa	Todo está relacionado: se sanciona y, a la vez, se proponen cambios curriculares y organizativos para evitar reincidencias
VISITAS POR EL ALUMNADO COMO	**Temporalizadas**	Suele pasar más de 15 días entre el hecho y la sanción; no se percibe la conexión entre ambos	Suelen pasar entre 7 y 15 días entre el hecho y la sanción. Apenas se percibe la conexión entre ambos	La sanción se impone en los siguientes 7 días, según el procedimiento. Se percibe la conexión	Se actúa de forma inmediata: está previsto así y predomina el sentido educativo
	Coherentes	Cada profesor/a las impone con criterio propio, con distintas acciones sin ninguna coordinación	Cada profesor envía a Jefatura a los alumnos/as según su propio criterio. Hay distintas acciones ante hechos parecidos	Es el tutor/a quien coordina a los profesores de un mismo curso; no hay coordinación entre cursos	Hay coordinación desde dirección y hechos semejantes son sancionados de forma similar. No incoherencia
	Graduadas	Cada profesor/a impone sanciones según su criterio. Muchas expulsiones de clase	Se ha hablado en tutoría, pero no ha habido acuerdo. Débil graduación, bastantes expulsiones	Hay una propuesta de graduación por escrito, pero hay profesores/as que no la siguen y acumulan expulsiones	Está por escrito, y se revisa desde tutoría y dirección. La expulsión de clase es muy rara y suele ser justificada
	Potenciadoras	Sin buscarlo, muchas veces son un premio y no un castigo. Refuerzan conductas del alumno/a, como el rechazo a una materia concreta	Buscan el control externo y la vigilancia del alumnado. Que haya orden, eso es lo importante. Se educa para la obediencia.	Sirven para garantizar un buen clima y un buen funcionamiento del grupo. Se explica esta dimensión y los alumnos la perciben	Buscan la autonomía y el autocontrol del alumnado. Por eso les dan protagonismo en todo el proceso y se potencia la participación

GESTIÓN DE LAS CORRECCIONES Y SANCIONES	**Responsables**	Los profesores/as suelen enviar a dirección a alumnado conflictivo, dirección sanciona	El director/a hace uso de sus atribuciones legales y aplica sanciones leves, graves y muy graves	Hay un reglamento que recoge lo establecido en las normas, y que aplica habitualmente el director/a	Hay un protocolo de actuación, discutido y aprobado entre todos, que marca las acciones a seguir
	Coordinación	Cada profesor/a puede imponer las sanciones, sin tener que dar cuenta a nadie	Hay cursos en los que el tutor/a coordina criterios y actuaciones. Depende de la buena voluntad del profesor/a	Desde Jefatura se revisan las sanciones y se coordinan, desde la coherencia y graduación	Funciona la comisión de convivencia, con todos los sectores de la comunidad educativa, y coordina las acciones
	Retroalimentación	Cada profesor/a sabe lo que ha hecho en su clase, ignora lo del resto	Desde tutoría o Jefatura analizan datos, no de forma periódica y sin acuerdos de mejora	Al menos una vez al trimestre, Jefatura informa de este tema y se adoptan acuerdos.	La comisión de convivencia hace un seguimiento periódico, proponiendo mejoras
	Formación del profesorado	La mayoría no ha tenido formación en este tema. Aprenden sobre la marcha, por ensayo y error	No se dice, pero hay cierta 'vergüenza' en reconocer estos problemas. Por ello hay profesores/as que lo pasan muy mal	Hay profesores/as que se han formado en convivencia y proponen iniciativas. Tienen un éxito relativo	A nivel de centro se analizan los problemas de disciplina y se plantean actividades de formación para todo el profesorado

Traslada los resultados a un gráfico, e identifica los aspectos fuertes, que funcionan bien y, por tanto, es necesario mantener, y aquellos que claramente necesitan mejorar.
Llega a conclusiones con tus compañeros/as y elaborad un pequeño plan de actuación de cara a la mejora de estos procedimientos.

2. CONCRECIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DE CORRECCIÓN E INTERVENCIÓN

Siguiendo las indicaciones de la experiencia del IES "Miguel Catalán", de Coslada, recogidas en el texto, completa la siguiente tabla:

NIVEL DE RESPONSABILIDAD	ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD	CUIDADO DEL MATERIAL	ACTIVIDAD ACADÉMICA	RELACIONES PERSONALES	HIGIENE Y SALUD
Profesor/a en su clase					
Tutor/a en su clase					
Equipos de alumnos					
Dpto. de Orientación					
Equipo directivo					
Consejo Escolar					
Equipo de mediación					
Otras estructuras					

Planifica, con el resto de profesores/as, un proceso de análisis y reflexión que lleve a establecer, de forma consensuada y acordada, los niveles de responsabilidad y las acciones que deben poner en marcha cada uno de los niveles señalados.

¿Cómo vais a dar a conocer vuestras conclusiones a toda la comunidad educativa?

PARA SABER MÁS

SEGURA MORALES, M. (2012, 2ª edición): *El aula de convivencia. Materiales educativos para su buen funcionamiento*, Madrid, Narcea.

Todos los libros de Manuel Segura son de gran interés para el desarrollo de las competencias necesarias para la convivencia. Este, en concreto, presenta un plan de trabajo para los alumnos/as que son sancionados, buscando una alternativa que no se reduzca a la mera sanción. Presenta materiales y ejercicios de gran utilidad para este fin.

TORREGO, J. C. (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia*, Barcelona, Graó.

Libro colectivo que analiza y presenta los diversos aspectos presentes en el trabajo de la convivencia, desde los diversos modelos de convivencia a una propuesta concreta de trabajo. Especialmente interesantes los capítulos dedicados al tratamiento de las normas y del enfoque de las sanciones, como medidas reparadoras y

reeducativas.

KNAPCZYK, D. (2008): *Guía de la autodisciplina. Cómo transformar los problemas de conducta en objetivos de autodisciplina,* Madrid, Narcea.
En la línea marcada en los capítulos dedicados a la disciplina, se plantea la orientación final y los pasos que pueden y deben darse para el crecimiento moral del alumno/a, adquiriendo y desarrollando diversos grados hacia el autocontrol y la autonomía del alumnado.

PRZESMYCKI, H., (2000): *La pedagogía de contrato: el contrato didáctico en la educación*, Barcelona, Graó.
El libro analiza los orígenes, definición, fundamentación teórica y desarrollo, así como sus diversas aplicaciones, tanto en el campo didáctico (ampliamente desarrollado, como en el organizativo y convivencial del centro.

16

¿Cómo responder a las conductas disruptivas? Pautas de actuación

Hay alumnos y alumnos, claro ... Los hay que te ganan desde el primer día ..., los otros te sacan de quicio: se mueven, hablan e interrumpen constantemente ...; nos ponen a prueba, pero el contacto con ellos puede mejorar nuestra labor docente. De hecho, quizá nuestra verdadera medida como profesores se corresponda con la capacidad que tengamos para comprender y empatizar con ese alumnado tan alejado de nosotros. Adaptarnos a perfiles diversos y evitar la uniformización, la rigidez y el aburrimiento deben ser, entre otros, objetivos fundamentales para realizar este acercamiento al que, por otra parte, estamos obligados como docentes.

RAMÓN PARAÍSO

Tras analizar distintos elementos presentes en la gestión del aula, muestra de su complejidad, debemos plantearnos cómo actuar ante situaciones puntuales que suceden en el aula. ¿Cómo actuar ante un alumno o alumna pasivos, o que nos interrumpe constantemente, nos echa un pulso o nos falta al respeto? ¿Qué tipo de respuesta es la más adecuada?

Las normas y su adecuada gestión no son suficientes para lograr un buen clima de aula y el desarrollo de otras actitudes y conductas positivas en el aula. Son necesarias otras competencias profesionales, otras habilidades, otro "saberhacer", para conseguir una buena clase orientada al aprendizaje de todo el alumnado. Muchos profesores y profesoras, molestos y enfadados ante este tipo de conductas, hartos de las dificultades que encuentran para su labor, piden soluciones inmediatas, respuestas concretas, "recetas" para aplicar en estas situaciones. Es necesario comprender qué están viviendo estos colegas, desarrollar una actitud de empatía ante sus sentimientos y emociones y buscar ayudarles de la mejor manera posible.

Sin embargo, el problema es mucho más complejo y profundo. SI nos quedamos solamente en la aplicación de estas "medidas-receta", estaremos aplicando un tratamiento superficial, un tratamiento sintomático, olvidando los factores que subyacen y están causando las conductas disruptivas. Las actuaciones concretas son necesarias, y deben facilitarse al profesorado; pero siendo conscientes de que hay algo más profundo, que hay que abordar el problema en toda su complejidad.

Por ello, en este capítulo se proponen pautas concretas de acción, que puedan ser útiles para todo el profesorado que, tras realizar el recorrido formativo descrito en los capítulos anteriores, busque cómo ser operativo cuando se encuentre ante conductas disruptivas de su alumnado[34]. Y todo ello, sin olvidar la complejidad característica de este fenómeno, aludiendo a todos sus factores. Para ello, vamos a plantear diversas actuaciones desde lo más general hasta lo más concreto, buscando la respuesta más adecuada a las conductas disruptivas.

LA ORIENTACIÓN GENERAL DE NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE

Hemos escuchado muchas veces esta frase, por cierto, atribuida a muchos y diversos autores, y solemos estar de acuerdo con ella.

Si haces las cosas de la misma manera, los resultados serán siempre los mismos

Sin embargo, en la práctica, de manera más o menos consciente volvemos a hacer las cosas de la misma manera, sin introducir cambios en nuestras actividades. Y el resultado, forzosamente, es el mismo.

Así, por ejemplo, a pesar de haber obtenido unos malos resultados en una evaluación, pocos son los cambios curriculares y metodológicos que se introducen, a nivel individual o a nivel de departamento didáctico. Y los resultados vuelven a ser los mismos. Y es que tenemos muchas dificultades para desarrollar el pensamiento alternativo, de buscar maneras diferentes para alcanzar el objetivo propuesto. Queremos conseguir ese objetivo, pero nos empeñamos en seguir utilizando un camino ineficaz. ¿Qué pensaríamos de un médico que, a pesar de no conseguir mejoría e incluso empeorar el estado del enfermo, mantuviera sin ningún cambio el tratamiento prescrito? Es lo que, salvando las distancias, hacemos demasiadas veces en educación.

Es necesario revisar a fondo lo que hacemos, la orientación que damos a nuestras actividades docentes y, a partir de esta reflexión, introducir los cambios pertinentes. Es lo que se ha planteado en los capítulos anteriores. Sin duda, este es un proceso largo, que cuesta hacerlo a nivel personal y a nivel colectivo. Pero es un proceso ineludible. Recogiendo las sugerencias planteadas en el segundo informe del Defensor del Pueblo sobre el acoso en los centros educativos de Secundaria[35], cinco son las sugerencias que deben tenerse en cuenta y aplicarse en el funcionamiento de los centros:

- *Implantar y reforzar un enfoque inclusivo* en todas las actuaciones que se lleven a cabo en el centro. Se trata de buscar el éxito escolar de todos los alumnos/as, que nadie se quede fuera, ayudarles a superar las dificultades que se encuentren. Es necesario construir un centro educativo en el que tengan cabida y se atiendan las necesidades de todo el alumnado, ya que atender a la diversidad previene los conflictos y disminuye sus consecuencias.
- *Buscar y asegurar el bienestar de todo el alumnado*: intentar que todo alum-no/a esté a gusto en el centro y en la clase, que se sientan competentes y a gusto consigo mismos, ya que esta es una condición básica para el aprendizaje. Las expectativas del profesorado tienen una influencia decisiva en esto, y nunca pueden adjudicarse en exclusiva al alumno las causas del posible fracaso ya que, como hemos visto, son muchos los factores implicados en el mismo.
- *Establecer en el centro*, como contenido explícito, *la educación en valores*. Si no se hace así, si no se programa su desarrollo de manera intencional, la enseñanza de los valores pasará a formar parte del currículum oculto. Por el contrario, es necesario hacer de la escuela "una comunidad con una fuerte densidad moral … una escuela capaz de afecto, comunicación y cooperación" (Puig, J., 2003).
- *Introducir en el currículum la enseñanza de las relaciones prosociales y la gestión pacífica de conflictos*, es decir, el conjunto de habilidades sociales fundamentales para saber vivir con personas diferentes, y saber resolver de forma pacífica las diferencias que necesariamente van a aparecer, a través del diálogo, el acuerdo conjunto y la negociación.
- Por último, *constituir equipos consolidados y coherentes por parte del profesorado*. Este planteamiento implica compartir intenciones y objetivos educativos, la forma de desarrollar el currículum, compartir la información sobre el alumnado, etc., lo que exige un largo proceso de reflexión y trabajo colaborativo y un cambio importante en la actual mentalidad del profesorado.

Se trata de cinco grandes estrategias, aparentemente generales, pero fundamentales para la orientación de nuestra actividad concreta y de la respuesta puntual a las conductas disruptivas.

COMPRENDER LO QUE SUCEDE PARA ACTUAR CON EFICACIA

El siguiente paso, todavía con carácter general, viene dado por la necesidad de comprender qué es lo que está pasando en el aula y en el centro, como paso previo para llevar a cabo acciones de respuesta a esas situaciones. Se trata de revisar cuáles son nuestras percepciones, nuestra visión, nuestras ideas, para, posteriormente, poder actuar en consecuencia.

Juan Vaello, especialista en el estudio de lo que sucede en el aula, nos plantea unas reflexiones de gran interés. El aula debe considerarse un espacio singular, en el que

confluyen alumnos y profesores para llevar a cabo una determinada tarea de enseñanza y aprendizaje. En ella se manifiestan diversas actitudes y diferentes tipos de interacción, tanto con uno mismo (relaciones intrapersonales), con otras personas (relaciones interpersonales) y con las tareas que es necesario llevar a cabo (relaciones apersonales). Estamos en una actividad obligatoria para los alumnos y alumnas hasta los dieciséis años, a la que acuden con muy diferentes intereses, capacidades, motivaciones o actitudes.

Es normal, por tanto, que aparezcan los conflictos y diversos tipos de conductas entre los alumnos/as y también entre el profesorado. Estos conflictos y estas conductas deben ser consideradas síntomas de algo más profundo que hay que detectar para que las acciones sobre las mismas tengan efectos más duraderos.

Cuatro son los aspectos que debemos tener en cuenta en el *análisis de estos conflictos y conductas disruptivas:*

1. Las *conductas*, lo que hacen los alumnos y alumnas, los aspectos observables sin mezclar presunciones ni intenciones.
2. Las *causas*, por qué hacen los que hacen. La mayoría de estas conductas son síntomas de carencias socioemocionales que, mientras no se atajen, seguirán impidiendo la consecución de resultados en las actitudes de los alumnos/as.
3. Las *consecuencias*, el para qué hace lo que hace. Estas conductas se mantienen porque resultan beneficiosas para el alumno/a en relación con el grupo de iguales (prestigio, aceptación…), consigo mismo (autoestima, afirmación identidad, diversión…) o en relación con el profesorado (llamada de atención, conseguir su interés…).
4. El *contexto*, donde lo hace: no siempre se comportan de la misma manera, es preciso averiguar en qué momentos y lugares tienen lugar para, de esta forma, poder intervenir en el contexto y modificarlo.

En este sentido, Vaello (2012: 14; los resaltados pertenecen al original) nos dice que "cualquier *conducta* está provocada por unas *causas* y persigue obtener unas *consecuencias* gratificantes para quien la realiza, que se obtienen en un *contexto* determinado. Se puede resolver un conflicto atajando las *causas*, intentando cambiar la *conducta* directamente, impidiendo que se obtengan las *consecuencias* perseguidas o interviniendo sobre el *contexto*."

En ningún momento podemos olvidar nuestro objetivo, conseguir en el aula un clima prosocial y proclive para el trabajo, para cuya consecución previamente habremos de determinar los valores básicos de convivencia que queremos alcanzar, con especial énfasis en el valor del *respeto*, valor que desarrolla un tipo de relación basada en la asertividad y no en la obediencia ni en temor o castigo, y que trata de conseguir un clima de clase en el que se reconozcan los derechos de todas las personas, tanto del profesorado como del alumnado, sin abusos de nadie contra nadie.

Esta actitud es contraria a la que podemos encontrarnos muchas veces en nuestras

escuelas, puesta de manifiesto por parte de compañeros o compañeras. ¿Cuántas veces interpretamos las conductas disruptivas del alumnado como algo personal? ¿Cuántas veces tenemos en cuenta los cuatro apartados señalados, y nos hacemos esas preguntas, buscando comprender lo que está pasando?

He insistido muchas veces en la necesidad de cambiar nuestra mirada y plantear una visión educativa de estas conductas: ¿qué nos está queriendo decir este alumno o alumna concretos, a través de esas conductas? ¿Qué necesidad educativa está poniendo de manifiesto? ¿Qué competencias cognitivas, socioemocionales o éticas están pidiendo que trabajemos con él o ella? Este enfoque educativo va a cambiar por completo nuestra actitud y nuestra respuesta, superando planteamientos puramente sancionadores para dar paso a otros más proactivos y constructivos.

De la respuesta a las cuatro preguntas planteadas, Vaello propone trabajar la gestión de la clase incidiendo en las carencias socioemocionales del alumnado que aparecen en las diferentes conductas disruptivas y ello concretándolo en tres grandes ámbitos de acción: el *normativo*, el de las *relaciones interpersonales* y el del *rendimiento*, concretando en ellos las siguientes acciones.

NORMATIVO	RELACIONES	RENDIMIENTO
• Control • Límites • Advertencias • Compromisos • Sanciones • Derivaciones	• Autocontrol • Asertividad • Empatía • Roles • Autoestima • Comunicación • Relación familias	• Actitud • Motivación • Atención • Atención a la diversidad • Atribución causal • Resiliencia

Los tres ámbitos han sido tratados en capítulos anteriores y a ellos me remito. No me gusta la palabra "control"; y he preferido hablar de auto-responsabilidad y de gestión y promoción de la convivencia a través de las normas. Entiendo que, a la hora de fomentar y trabajar la creación de grupo, hemos buscado incorporar a los propios alumnos y alumnas a esta tarea normativa y que no es sólo función del profesor/a la tarea de control o de establecimiento de límites. Pero, consciente de la gran proximidad en los planteamientos de convivencia de Vaello, mucho mayor que las discrepancias, me parece oportuno aprovechar sus sugerencias, considerándolas de gran utilidad para el día a día del aula.

Un instrumento fundamental de actuación por parte del profesorado ante las conductas disruptivas es el conjunto de las llamadas "cuñas socioemocionales", pequeñas frases o intervenciones que buscan incidir en el alumnado, señalándole cuál debe ser la conducta adecuada. Como señala el mismo Vaello (2011:44), su función principal es educar y desarrollar coherentemente en el alumnado competencias socioemocionales incompatibles con las conductas disruptivas, como son el respeto, la

responsabilidad, el autocontrol, la fuerza de voluntad, etc.

Estas cuñas socioemocionales deben ser aplicadas por el profesor cuando se inician por parte del alumnado las actitudes o conductas disruptivas, incidiendo en los tres ámbitos: las normas, las relaciones y el rendimiento. Deben ser persistentes, aplicadas pacientemente, variadas y apoyadas en principios de economía (sólo lo sencillo funciona), la eficacia (resuelven el problema), la unificación de criterios (todos vamos en la misma dirección), la proactividad (resolver el futuro, mejor que el pasado) y la calma-desconexión emocional (no sé qué haré, pero lo haré tranquilo).

Se trata, en definitiva, de pequeñas intervenciones, hechas sobre la marcha a lo largo de la clase, muy eficaces para evitar que se desarrollen conductas disruptivas. Y es importante que todo el profesorado practique y vaya construyendo todo un repertorio de respuestas, en forma de cuñas socioemocionales, de manera que puedan ser utilizadas ágil y rápidamente en los momentos oportunos.

Algunos ejemplos de cuñas socioemocionales, procuradas por el propio Vaello, pueden ser: "¿con otros profesores haces lo mismo?", "no te puedo consentir lo que a los demás no les consiento", "en tu mano está evitar consecuencias que no te gustarán", "¿qué vas a hacer para evitar que esto se repita?", "ayúdame a resolver esto sin sanciones", y otras muchas más.

Comprender adecuadamente las conductas disruptivas identificando lo que pasa, sus causas y consecuencias y el contexto en el que se producen, es un paso previo para dar respuesta eficaz a las conductas disruptivas. Las conductas disruptivas ponen de manifiesto necesidades educativas del alumnado que es preciso atender.

¿QUÉ HACEN EN SUS CLASES LOS BUENOS PROFESORES Y PROFESORAS?

Hemos insistido, desde los planteamientos del modelo sistémico-ecológico, que son muchos los factores que están presentes en la vida del centro, que están interconectados entre sí, y que nunca debemos centrarnos exclusivamente en el alumnado y en la necesidad de que sólo sean ellos quienes deban cambiar.

Hemos visto, también, la necesidad de cambios a nivel de currículo y, de forma especial, en lo relativo a la metodología empleada en el aula. Es necesario, por tanto, que volvamos nuestra mirada hacia nosotros mismos y analicemos cómo es la forma en que damos clase, qué hacemos en cada momento, cuáles son nuestras rutinas más o menos conscientes y a dónde nos llevan. Y, para facilitar este trabajo, se propone partir de una pregunta: ¿qué es lo que hacen en sus clases los buenos profesores y profesoras?

Isabel Fernández (citado en Torrego, 2006) ha llevado a cabo una investigación de gran interés, acerca de las rutinas eficaces empleadas por profesores/as para el desarrollo de la clase. Pueden detectarse cuatro momentos de la instrucción de un período lectivo, cuatro "segmentos formativos", referidos a una clase estándar compatible con cualquier materia, y muy especial-mente con aquellas que tienen un mayor componente cognitivo

y no tanto manual.

Las clases pueden dividirse en *"entrada", "al comenzar la clase, presentación del trabajo", "durante la tarea",* y *"despedida y cierre"*. Los profesores realizan infinidad de actividades en estos periodos, pero con ánimo de reflexión recogemos aquellos que mayor consenso encuentran los equipos de profesores tras reflexionar conjuntamente:

- ***Entrada***
  - Saludar a toda la clase. Personalizar las relaciones, hablar con los alumnos, establecer buena vinculación personal.
  - Centrar la presencia del profesor (silencios, miradas, borrar pizarra).
  - Calmar la clase (callar, establecer ciertos ritos).
  - Sacar el material (dar indicaciones).
  - Ordenar dónde se sientan.
  - Comprobar el orden físico de la clase (limpieza…).
- ***Al comenza la clase***
  - Revisar deberes (comprensión, vinculación materia, ser coherente, medio de explicación).
  - Preguntar dudas. Explicar las conexiones.
  - Vincularlo con la vida real (ejemplos, materiales auténticos, poner al alumno en situación de…, situaciones sorprendentes, cercanía).
  - Preguntas y respuestas (hacerles pensar, aumentar el marco cognitivo, mantenerles atentos, testar lo que saben, preguntas encadenadas, generales, abiertas a todo el alumnado).
  - Establecer el esquema de programación de la clase.
  - Explicaciones, dictando, usando la pizarra, leyendo, utilización medios audiovisuales.
  - Verificar la comprensión (preguntar dudas, ejemplos, ejercicios compartidos por todos, explicación de un alumno al resto, explicar por parejas uno al otro, hacer una síntesis colectiva).
  - Vincular los deberes del día con la explicación.
- ***Durante la tarea***
  - Explicar qué se tiene que hacer y cómo lo tienen que hacer. Controlar el ritmo de tarea.
  - Atención a la diversidad, atención individualizada.
  - Facilitar comunicación entre los alumnos, ayuda mutua.
  - Preguntas de dudas de los alumnos (respuestas individuales, generales, ayuda de otros alumnos).
  - Motivar, reconocer los buenos progresos, refuerzo positivo, partes positivos,

premios: tiempo libre, música, hacer actividades que les gustan, juegos, fomentar la posibilidad de aprendizaje, facilitar la comprensión.

- Tratamiento del error: hacer ver lo positivo del mismo, utilizando el humor, provocarlo para que haya reflexión, buscar aspectos positivos.
- Aclarar los deberes, explicar qué hacer y valorar si se saben hacer.

- ***Despedida y cierre***
  - Síntesis: retomar lo que se ha hecho, recordar los deberes, trabajos, etc.
  - Anticipar la clase siguiente. Negociar la tarea y verificar la posibilidad de que se efectúe.
  - Llamar aparte a algún alumno o alumnos a los que se les quiere indicar cosas concretas del día.
  - Decirles adiós.

Prácticamente todo el profesorado, independientemente de su estilo docente, puede adherirse a este protocolo como buena práctica y tomarlo como una referencia fiable. No se trata de copiarlo ni de imitarlo al pie de la letra. Tampoco de intentar recortar iniciativas de profesores/as que están funcionando. Son unas orientaciones generales. Existen grandes diferencias entre el profesorado en cuanto a la forma de relacionarse con el alumnado, en los niveles de exigencia, en el estilo al impartir la materia, en la estructuración de la materia de la clase… Pero, a grandes rasgos, este esquema es válido para un buen número de profesores. Es imposible que un profesor realice en todas sus clases todos los indicadores que constan en este esquema, pero hay que ser consciente de que, si el profesor mantiene una estructura de clase consistente y coherente los alumnos aprenden con mayor facilidad, pues las rutinas les ayudan a estructurarse.

Y es que, aunque nos pueda parecer raro e increíble, en visitas al aula como inspector me ha tocado ver demasiadas veces cómo un determinado profesor o profesora entraba en clase y, sin haber saludado ni dado los buenos días, se ponía a pasar lista o a explicar directamente la lección. Y podría poner otros ejemplos de situaciones no demasiado adecuadas, de las que no siempre el profesorado es consciente.

De ahí que ser conscientes de cómo damos la clase, qué planteamientos no acaban de ser correctos, qué mejoras deberíamos introducir, qué rutinas deberíamos sustituir, etc., es un paso previo que debemos llevar a cabo para dar una respuesta adecuada a las conductas disruptivas en el aula.

Aprender de las buenas prácticas del profesorado puede ser útil para dar buena respuesta a las conductas disruptivas. Para ello, hay que cuidar la entrada a clase, el inicio de la tarea, su desarrollo y el final de la clase.

QUÉ CONDUCTAS DEL PROFESORADO FAVORECEN O, POR EL CONTRARIO, PREVIENEN LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

No se trata sólo de cómo da clase un determinado profesor o profesora. Su actitud general, su manera de estar ante los alumnos/as, el tipo de comunicación que establece con el grupo, etc. son factores importantes que deben tenerse en cuenta para prevenir y dar respuesta a las conductas disruptivas.

Es importante plantear una reflexión individual sobre estas pautas de relación con el grupo y ver si nuestra actitud refuerza o evita la aparición de conductas disruptivas. Y, todavía mucho más importante, es de desear que en reuniones de equipos docentes o de claustro, estos temas sean objeto de debate y discusión, de manera que pueda conseguirse una postura coherente por parte de todo el equipo docente, dejando de lado las actuaciones individualistas que tanto daño hacen a la buena marcha del grupo.

Hay grupos de profesores/as que han llevado a cabo este proceso de reflexión. Igualmente, diversos autores han planteado este tema, Ainscow (2001) y Fernández (2006), entre otros. Resumiendo las diferentes aportaciones, podemos analizar las siguientes respuestas como favorecedoras o preventivas de las conductas disruptivas:

Conductas del profesorado que favorecen la disrupción

- Prestar atención selectiva a determinados alumno/as
- Expulsar de clase con frecuencia
- Hablar por el móvil en clase, sin justificación
- No escuchar
- No ser objetivo al gestionar los conflictos
- No pedir nunca disculpas
- No llamar a los alumnos/as por su nombre
- Llegar tarde o salir antes de la hora
- Mantener siempre la misma metodología y disposición del alumnado en el aula
- No llevar la clase preparada
- Magnificar los fracasos del alumnado e invisibilizar el éxito
- Dar explicaciones confusas y aburrir con sus explicaciones
- … … … … … …

Estas y otras conductas semejantes pueden estar presentes en nuestra acción docente, sin que seamos plenamente conscientes de ellas. De ahí la necesidad de trabajar el hábito de la autorreflexión, de la revisión de la propia práctica, un mecanismo de mejora insuficientemente utilizado en nuestra práctica profesional.

De la misma forma, y recogiendo conductas positivas que favorecen la prevención o erradicación de las conductas disruptivas, hay pautas de acción que orientan al profesorado para su trabajo. Sin ánimo exhaustivo, pueden plantearse las siguientes:

Pautas para responder a las conductas disruptivas

- Evitar los problemas utilizando gestos, miradas, cercanía al alumno, ligeros toques, etc.
- Corregir las acciones, no a las personas, y tratar de conseguir el acuerdo mientras se hace la corrección.
- Ser asertivo, no agresivo ni pasivo.
- Pedir disculpas por los errores, tardanzas o equivocaciones: reconocer que también el profesorado puede cometer errores.
- Evitar el castigo colectivo de una clase o grupo.
- Trabajar con el propio grupo las normas de la clase.
- Dar razones centradas en la tarea, no en la persona del alumno/a.
- Comentarios cortos y directos, dejando de lado las críticas, amenazas e interrogaciones.
- No referirse a incidentes anteriores.
- No hacer comparaciones con otras personas, ni hermanos ni alumnos.
- No ser inflexible: los alumnos/as pueden entender los planteamientos del profesor/a si se les explican bien.
- Actuar siempre de forma tranquila, por muy alterados que podamos estar.
- Cuidar el tono de voz, ni excesivo ni demasiado bajo.
- Si el problema es del grupo, centrarse en aquellos que mayor capacidad de influencia puedan tener, en sus líderes.
- No olvidar al resto de la clase cuando estamos atendiendo a un alumno disruptivo.
- Nunca discutir en público con un alumno/a, hacerlo en privado.
- Proporcionarle un compañero/a que pueda ayudarle en esa situación
- … … … … …

El profesorado, a partir de la reflexión sobre su propia conducta y la práctica de nuevas formas de acción, puede ir acumulando una gran experiencia, con múltiples estrategias y prácticas que, poco a poco, va interiorizando. Sin duda necesita tiempo y es una de las destrezas que le puede costar más a un docente que empieza. Pero merece la pena, ya que, de lo contrario, lo que hacemos de manera inconsciente es repetir aquellas pautas de actuación que vivimos cada uno de nosotros como alumnos/as. Y no hay que olvidar que, gran parte de ellas, respondían al modelo punitivo-sancionador, que queremos evitar y sustituir.

Reflexionar sobre nuestras conductas e identificar las consecuencias de las mismas es una práctica indispensable para mejorar nuestra acción docente. Nos permitirá

aprender de nuestros errores y, sobre todo, mantener y reforzar las buenas prácticas, que nos funcionan.

TÉCNICAS PARA LA GESTIÓN DEL AULA

Resumiendo lo visto hasta ahora, y buscando ya la máxima concreción para el profesor que está en el aula, se proponen las siguientes técnicas, protocolos de intervención ante las conductas disruptivas. Aunque algunas técnicas ya han sido planteadas, merece la pena retomarlas y situarlas en una perspectiva global.

Se pueden establecer siete niveles de intervención en el aula por parte del profesor, que tienen carácter progresivo y cada uno de ellos tiene sentido una vez agotadas las posibilidades del nivel anterior. En concreto, son:

1. Utilización de lenguaje no verbal.
2. Utilización del espacio.
3. Inclusión en la tarea.
4. Llamadas verbales breves.
5. Descripción de consecuencias. Amenazas, compromisos de solución.
6. Primeras medidas punitivas de baja intensidad.
7. Medidas punitivas dentro del aula.

Los profesores comienzan a disuadir las conductas indebidas con medidas de tipo no verbal, mirada penetrante, gestos, etc. La disrupción leve debe ser reconducida con medidas disuasorias no verbales, con llamadas de atención basadas en la mirada, acercamiento a su sitio, etc. Es conveniente, en estos casos, intervenir lo antes posible, de manera inmediata, para impedir que la conducta disruptiva crezca y se consolide. Sin caer en un exceso de preocupación, es necesario que el profesor observe y dé muestras de que está al tanto de lo que está ocurriendo sin llamar la atención, pero haciéndole saber al alumno que se da cuenta de la situación. Esta presencia del profesor es el elemento disuasorio más importante en el buen control del aula.

No hay que olvidar tampoco el importante papel que pueden y deben jugar los alumnos y alumnas tanto en la prevención como en el tratamiento de las conductas disruptivas. Contar con ellos para la elaboración de las normas del aula, darles responsabilidad en la gestión de la disciplina incluida la imposición de sanciones es de suma importancia para lograr un adecuado clima de aula

Es importante dejar de lado los castigos colectivos que, más que solucionar los problemas, contribuyen a enconarlos, transmitiendo la idea que pueden pagar justos por pecadores, algo contrario a los valores en los que se apoya la convivencia. Igualmente es importante la actitud del profesor/a a la hora de reconocer sus posibles errores, faltas de impuntualidad o equivocaciones. Lo mismo puede decirse de las pautas de conducta vistas en el apartado anterior, favorecedoras de actitudes contrarias a la disrupción.

Especial hincapié en que el alumno/a vea que la sanción es una consecuencia de su acción, no algo arbitrario y sin sentido, así como buscar siempre sanciones educativas e inclusivas, que sirvan para recuperar al alumno/a y no para excluirlo todavía más.

Gráficamente, pueden verse estas pautas como un cuadro de acciones "en escalera", que deben ser aplicadas de manera progresiva en función de la mayor o menor gravedad de las conductas disruptivas del alumnado:

Las medidas van de menos a más. Los profesores y profesoras comienzan la intervención con indicaciones no verbales para disuadir al principio de las conductas inapropiadas en el aula y poco a poco van utilizando una u otra medida disuasoria en función de la valoración que hagan de la conducta del alumno/a. La intervención ha de darse cuanto antes, sin que haya interrupciones o alteraciones en el ritmo de la tarea. El profesor/a da muestras de que está al tanto de lo que está ocurriendo en el aula sin llamar la atención, hacién-dole saber al alumno que se da cuenta de la situación. No obstante, suele ser frecuente que algunos profesores pasen rápidamente de una medida del nivel uno o dos a otras del nivel seis o siete: están desperdiciando un gran repertorio de recursos para el tratamiento del conflicto con ese alumno o alumna, arriesgándose a no disponer de medidas para tratar otras situaciones de más entidad que pudieran surgir y que son sancionadas con una gravedad que aumenta todavía más el problema.

Dos cautelas se mencionan en este nivel de intervención, **"**no entrar al trapo es decir no comenzar con un gran sermón o largo monólogo por parte del profesor sobre lo que hace incorrectamente el alumno, y **"**llamar la atención de forma breve y contundente**"** sin dejar espacio de réplica a modo de aviso claro y conciso. Igualmente, muchas de las medidas de interacción positiva con el alumnado pueden y deben ser recogidas en esta primera fase de intervención.

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS, DE MENOR A MAYOR, PARA CORREGIR CONDUCTAS DISRUPTIVAS

1. **Supervisión silenciosa**
2. **Indicaciones verbales**
3. **Cambiar de sitio al alumno**
4. **Indicar al alumno las posibles consecuencias**
5. **Dar varias opciones para que el alumno elija**
6. **Poner notificación en la agenda del alumno**
7. **Dejar al alumno un rato fuera de la clase**
8. **Sanción en el recreo**
9. **Hablar con el alumno**
10. **Hablar con el alumno y llegar a un acuerdo escrito**
11. **Hablar con el tutor**
12. **Hablar con la familia**

13. Sanción recuperadora (tareas casa, 7ª hora)

14. Amonestación escrita

Es importante una buena vinculación personal con el alumno/a, conocerle bien y ofrecerle aquello que se sabe que le es favorable. Responderá bien.

Siguiendo con el protocolo, antes de comenzar con medidas de tipo punitivo, siempre hay medidas que pueden dar oportunidades al alumno de incorporarse en el trabajo del grupo (incluir al alumno en el proceso, mandar una tarea diferente, dar varias opciones, asignar nuevas tareas para retirarle del contexto que le distrae o fomenta la conducta indebida, etc.). A partir de este momento surgen las primeras medidas de tipo sancionador de orden menor a los ojos del profesor (cambiar de sitio, tiempo fuera, poner positivos y negativos).

A la vez, el "tiempo fuera**",** también utilizado a veces por algunos profesores/ as se considera un estadio intermedio previo a la expulsión de clase. El tiempo fuera tiene un claro componente de reflexión, de tiempo para que los ánimos se apacigü en, es decir permitir un breve periodo de tiempo para que el alumno se retire del lugar en el que se encuentra y desde donde mantiene la conducta indebida. En todo caso, muchos opinamos que esta técnica no debe ser con expulsión del aula, sino dentro del aula y con una cuidadosa supervisión por parte del profesor/a.

Dentro de las medidas claramente punitivas clásicas, aparece el uso de refuerzos y castigos (positivos y negativos), entre los que se incluye copiar las normas del aula o la norma que se ha infringido por parte del alumno un número de veces. A pesar de ser una práctica muy extendida, como se explicó, no parece una práctica eficaz y adecuada para la mejora del clima del aula y la erradicación de las conductas disruptivas.

Es importante a lo largo de esta fase de progresivo desarrollo de medidas sancionadoras el hablar con el alumno/a aparte. Hay profesores que se sienten ofendidos por el alumno disruptivo y no consideran que una charla en privado pueda realmente ser eficaz, pensando también que su autoridad quedará mermada por ceder ante el alumno disruptivo. Sin embargo, es posiblemente una de las estrategias más potentes y necesarias, si realmente se quieren tratar los problemas de disrupción desde su raíz, ya que se enmarca dentro de la filosofía propuesta de dialogar lo más posible con los protagonistas de dicha conducta. La vinculación emocional y personal que puede conllevar es clave para una mejora de la relación y del respeto hacia el profesor en el aula. Sin embargo, es necesario hacerlo en las mejores condiciones emocionales posibles ya que, sino el efecto puede ser el contrario del buscado. Es preferible quedar con el alumno o alumna para otro momento, cuando ambas partes estén más calmadas, que abordar el problema de forma inmediata y sin control emocional.

Finalmente, se sitúan las medidas propiamente sancionadoras, de los grupos seis y siete. En ninguna de ellas se contempla la expulsión del aula, que siempre debe ser una medida excepcional, rara, utilizable únicamente cuando todas las demás han fallado.

Es también importante dejar de lado los castigos colectivos que, más que solucionar los problemas, contribuyen a enconarlos, transmitiendo la idea que pueden pagar justos

por pecadores, algo contrario a los valores en los que se apoya la convivencia. Igualmente es importante la actitud del profesor/a a la hora de reconocer sus posibles errores, faltas de puntualidad o equivocaciones.

******

EN LA PRÁCTICA

1. REFLEXIÓN SOBRE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Reflexiona sobre tu propio centro, tomado en conjunto, y, posteriormente, hazlo sobre un curso o nivel en el que estés dando clase. Contesta por escrito a las siguientes preguntas:

- ¿Dónde tenemos en el currículum las capacidades prosociales?
- ¿Damos prioridad en el currículum al desarrollo moral y emocional?
- ¿Tenemos tiempos o espacios de diálogo o los perdemos según vamos subiendo en la escolaridad?
- ¿Hay coherencia o arbitrariedad en la forma que tenemos el profesorado del centro de exigir la disciplina?
- ¿Ajustamos la enseñanza para que todos/todas tengan éxito?
- ¿Hacemos que todo espacio y tiempo escolar se conviertan en espacio y tiempo educativo? ¿Hay zonas que no sabemos qué pasa en ellas?
- ¿Creemos que las capacidades afectivas y morales son tan importantes como las capacidades académicas?
- ¿Creemos que todos los alumnos/as son capaces y que ni la capacidad de aprendizaje ni la de motivación son rasgos intransformables?
- Creemos que por introducir estos cambios en el currículum los alumnos/as no van a aprender menos del resto de contenidos?
- ¿Tenemos ganas y energía para seguir mejorando en estos campos?

Comenta y discute con tus compañeros y compañeras las conclusiones de tu reflexión individual, y estableced compromisos de mejora en relación con estos temas.

2. ANÁLISIS DE TU PROPIA PRÁCTICA DOCENTE

Tras la lectura de este capítulo, busca que alguien te grabe una clase que para ti sea difícil; si no puedes grabarla, pídele a un compañero/a que asista a

la misma y tome nota de la forma en que la impartes. En concreto, analizad conjuntamente:

- ¿Cómo planteas las cuatro fases de la clase?:
  - La fase de entrada: saludos, a quién te diriges, si pasas lista, ordenas las posiciones del alumnado …
  - Al comenzar la clase: cómo empiezas, qué pides a tus alumnos/as, cómo buscas su atención, etc.
  - Durante la tarea: qué actividad hacen tus alumnos/as, qué comunicación tienen contigo y entre ellos, etc.
  - En el cierre de la clase: cómo lo haces, sintetizas y resumes lo principal de la clase, anticipas la clase siguiente, te despides de forma correcta …
- ¿Llevas a cabo, de forma consciente o inconsciente, acciones que pueden favorecer la disrupción?
  - Identifica si ha habido situaciones disruptivas por parte del alumnado.
  - Analiza qué estabas haciendo en ese momento o cómo has llegado a dicha situación.
  - Repasa la lista de acciones favorecedoras de la disrupción y comprueba si estás poniendo en práctica alguna de ellas.
- ¿Qué acciones contrarias a la disrupción pones en práctica de manera habitual?
  - Repasa la lista de acciones recogidas en el capítulo.
  - Identifica cuáles de ellas están presentes y cuáles no lo están. Identifica por qué sucede esto
  - ¿Qué acciones debería potenciar? ¿Es suficiente con lo que ya hago en mi forma de gestionar la clase?
- Conclusiones de tu análisis y compromisos de mejora.

3. ENTRENAMIENTO DE "CUÑAS SOCIOEMOCIONALES" PARA EMPLEAR EN DETERMINADOS MOMENTOS DE LA CLASE

No se puede dejar a la improvisación el disponer de recursos adecuados para dar respuesta, de forma inmediata, a las situaciones que la exijan. Con este objetivo, prepara todo un conjunto de cuñas socioemocionales, pequeñas frases o sencillas acciones, que puedas asimilar y automatizar, de manera que puedas aplicarlas cuando lo consideres necesario en tu acción docente. En concreto, cuñas socioemocionales para:

- Recordar una norma de aula aprobada por la clase.
- Exigir el cumplimiento de una determinada norma de aula.
- Reforzar el autocontrol del alumno o alumna, evitando tener que recurrir a la sanción.
- Trabajar la empatía y la asertividad.
- Mejorar las relaciones interpersonales dentro de la clase.
- Incrementar la motivación del alumnado.
- Mantener y mejorar la atención de tus alumnos y alumnas.
- Una vez preparadas estas cuñas socioemocionales por escrito, puedes comentarlas con tus compañeros/as de equipo docente o claustro, buscando sinergia en la forma de actuar ante el mismo grupo de alumnos/as.
- Igualmente, planifica cómo vas a "validar" en la práctica estas cuñas socioemocionales y, sobre todo, cómo vas a evaluar su adecuación y eficacia en relación con los objetivos educativos planteados.

PARA SABER MÁS

VAELLO ORTS, J. (2011): *Cómo dar clase a los que no quieren*, Barcelona, Graó.
Libro clásico para abordar los problemas de disciplina en el aula. Analiza la actitud del alumnado que no quiere recibir la enseñanza, identificando tres grandes líneas de acción: el control, las relaciones y el rendimiento. Aporta muchas sugerencias concretas para aplicar en clase, que pueden ser de gran interés para el profesorado.

FERNÁNDEZ, I. (coord.) (2006, 3ª ed.): *Guía para la convivencia en el aula*, Madrid, Wolters Kluwer.
Todos los libros de Isabel Fernández, como autora única o en colaboración con otros, resultan de gran interés. El presente libro se centra en la actuación en el aula, destacando los capítulos 5º, 6º y, sobre todo, el 8º, dedicado a los nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y los problemas de convivencia escolar.

TORREJO SEIJO, J. C. (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*, Barcelona, Graó.
Destaca especialmente el capítulo dedicado a "Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula", en el que se recogen muchas de las aportaciones presentadas en el capítulo para dar una respuesta adecuada a las conductas disruptivas del alumnado en el aula.

AINSCOW, M. Y OTROS (2001): *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*, Madrid, Narcea.
En el marco general de mejora del trabajo en el aula, los autores proporcionan pautas para una buena relación en el aula, que se traduce en la no aparición de conductas incorrectas por parte del alumnado. Libro muy práctico, aporta múltiples herramientas para la reflexión y para la mejora del trabajo del profesorado dentro del aula.

[1] Uruñuela, P. M. (2016). En los capítulos 3 y 14 puede verse una ampliación de las ideas recogidas en este apartado.

[2] Desde el Gobierno de la nación, el artículo 124 de la LOMCE insiste en la importancia de estas normas y sanciones, dedicando prácticamente todo su articulado a exponer las características que deben tener. Lo mismo puede decirse de las Administraciones Autonómicas, que han aprobado su propia ley de autoridad del profesorado o emiten instrucciones sobre cómo redactar los reglamentos de los centros educativos.

[3] Conferencia pronunciada en Barcelona, Auditori del MACBA, el 26/04/2012. Puede consultarse en la Fundació Jaume Bofill, Debats d'Educació, en **www.debats.cat**. También puede consultarse, publicado por la misma Fundació "Millorar el clima escolar: per què i com?", *Debat d'Educació* nº 26.

[4] Raquel Palomera, "Educación emocional como pilar ineludible del clima escolar positivo", Conferencia pronunciada en el IX Congreso regional sobre Educación,18 de mayo de 2016. Puede consultarse la conferencia en **www.educantabria.org**

[5] Como anécdota que refuerza esta percepción, organizando un curso de formación de formadores en convivencia en un hotel madrileño, pedí al responsable de la sala que cambiara la distribución de las mesas, pasando de estar unas detrás de otras a agruparlas para el trabajo de grupos. La respuesta extrañada de esta persona fue: "pero, si son ustedes maestros, se la hemos puesto en formato escuela; y ¡resulta que quieren formato de empresa!".

[6] La proporciona la Junta de Extremadura en su página web **http://edulex.net/vistas/67.pdf** En concreto, "Ficha de prevención: recomendaciones para la prevención y manejo de la disruptividad", Consejería de Educación.

[7] Posteriormente, en años sucesivos se han continuado estos estudios en centros y zonas de otras Comunidades Autónomas como Andalucía, Castilla-La Mancha, Aragón, Castilla y León, La Rioja y Cantabria, hasta el curso 2014-15.

[8] Véase **https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567**, página 69, tabla 48. El estudio fue publicado en el año 2010, dos años después de su realización.

[9] Véase **https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567**, pág. 69, tabla 48.

[10] Véanse sus obras de 1997 y de 2005, recogidas en el apartado "Para saber más". Lo que sigue es una interpretación-resumen de sus planteamientos, reconociendo su acierto y profundidad.

[11] El apartado "En la práctica", al final de este capítulo, recoge en una tabla una visión general de los tres tipos de motivación y sus diversas manifestaciones.

[12] Las siguientes reflexiones son resultado de un estudio llevado a cabo sobre los RRI de 17 IES en el Área Territorial de Madrid-Sur. Con las debidas matizaciones, muchas de las conclusiones son también de aplicación a los centros de Primaria

[13] Tanto la LOMCE (art.º 124) como muchos de los distintos Decretos autonómicos que desarrollan las leyes básicas educativas se inscriben en el modelo punitivo-sancionador, con especial énfasis en las conductas que no son aceptables y en las sanciones que deben imponerse en caso de incumplimiento.

[14] Material publicado en **http://www.pangea.org/pacoc/documentos**

[15] Para una mayor ampliación sobre este tema, puede verse "*Deconstruir la imagen del enemigo*" 3º cuaderno de Educación para la paz, publicado en el año 2006 por "Escola de Cultura de Pau", de la Universidad Autónoma de Barcelona.

[16] Son muy interesantes las aportaciones de Carme Boqué y otras autoras (2005) *Hagamos las paces. Mediación 3-6 años*, Barcelona, CEAC.

[17] Véase de Puelles, M., "La escuela participativa", *Revista CONVIVES* nº 7, septiembre 2014. Puede consultarse en **http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/revistas**

[18] En nuestro país, desde el año 1985, la LODE estableció y reguló la participación en la vida y funcionamiento de los centros, señalando que la participación era uno de los indicadores básicos de la calidad educativa. Se establecieron distintos niveles de participación, y tanto las familias como el alumnado y el propio

profesorado vieron garantizada la participación como un derecho que les correspondía. Fueron la LOCE y la LOMCE quienes introdujeron severos recortes en la misma, reduciéndola a mera información y opinión y reservando las decisiones y acuerdos a la dirección del centro educativo.

19 Véase "Estructuras escolares al servicio de la participación del alumnado", en *Revista CONVIVES*, (7), septiembre 2014, pp. 22-32. En **http://convivesenlaescuela.blogspot.com/2014/09/revista-convives-n-7-la-voz-del-alumnado.html**

20 En el apartado "Para saber más" se presenta un listado de experiencias y metodologías suficientemente contrastadas, muy útiles para la vida diaria de los centros. Aquí sólo describo el marco general, con alguna alusión a prácticas concretas.

21 Muchas de las actividades y ejercicios planteados en este apartado los he tomado de diversos cursos en los que he tenido la suerte de participar, impartidos por R. Bisquerra o P. Fernández Berrocal. Algunos de ellos han sido publicados posteriormente en los libros y que he recogido en el siguiente apartado. Mi agradecimiento y reconocimiento a estos autores, ya que suyo es el mérito principal de estas actividades.

22 Muchos de los ejemplos que voy a utilizar están tomados de mi experiencia de trabajo por proyectos y, sobre todo, de la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS). Para una mayor ampliación, véase Uruñuela (2018) *La metodología del Aprendizaje-Servicio*, Madrid: Narcea.

23 Inspirado en Martínez Bonafé, A. (coord.) (2002): *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro*, Sevilla, Publicaciones MCEP. Todo el libro es un conjunto de sugerencias para llevar la reflexión sobre la práctica a todos los rincones del aula y del centro.

24 Es bastante frecuente encontrar datos y fechas erróneas en estas programaciones, ya que con "cortar, copiar y pegar", muchas veces se olvida de actualizar el nuevo documento.

25 Piénsese, por ejemplo, en las reuniones semanales de los departamentos que, aunque sean individuales, deben reunirse y levantar acta de lo acordado. Acta que puede ser, y es, exigida por la inspección.

26 Es de gran interés la lectura de los capítulos "El nuevo entorno metodológico" y "Más escuela, pero no más de lo mismo" del citado libro de Fernández Enguita, *Más escuela y menos aula.*

27 Un esquema más sencillo puede verse en AAVV (2006): *Proyecto local para la mejora de la educación y la convivencia en los centros de El Viso del Alcor*, materiales editados por el Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaira, Sevilla.

28 Circula en Internet un archivo titulado "*Cómo nace un paradigma*" que muestra un grupo de monos que impide que ninguno suba la escalera para comer un plátano, debido a que, en su momento, cuando alguien lo hacía, el resto recibía una descarga eléctrica. Había desaparecido este castigo, habían cambiado los monos, pero esa rutina y forma de comportamiento seguía practicándose sin ningún sentido.

29 Experiencia llevada a cabo en 2º de la ESO del IES Salvador Allende, de Fuenlabrada, en el marco del Proyecto TURKANA por el profesor Rodrigo Gillaranz; lamentablemente no ha sido publicada a pesar de su indudable interés.

30 Taller llevado a cabo en las "Jornadas de atención a la diversidad", del CEFIRE de valencia, en julio de 2012. Puede consultarse en **http://cefirevalencia.edu.gva.es/diversificacion/IX.jornada.IX**

31 Véase, al respecto, las obras de Manuel Segura recogidas en la bibliografía general. La dimensión de "aprender a pensar" fue explicada en Uruñuela (2016: 179 y ss.).

32 Véase de Vicente, J. (2010), capítulo 4, pp. 116 y siguientes. El autor recoge una propuesta concreta llevada a cabo en el IES "Miguel Catalán", de Coslada.

33 Zaitegi, N., Una propuesta de intervención en Primaria, *Cuadernos de Pedagogía*, 304 (2008), 92-95.

34 Muchas de las sugerencias y pautas de actuación fueron desarrolladas y explicadas en mi anterior libro, capítulo 10º, pp. 135 y ss. Lógicamente, resulta muy difícil "inventar" otras diferentes, por lo que este capítulo recoge muchas de las propuestas allí tratadas.

35 Defensor del Pueblo, (2007), Informe sobre la situación de la convivencia en los centros de Secundaria, Publicaciones BOE, pp. 335-38

Epílogo.
Lo que yo he aprendido en mis muchos años de docencia

El profesorado debe tener conocimiento de lo que enseña, pero también compromiso con su tarea, y ello implica saber tratar al alumnado … Tan importante es lo que se enseña como el cómo se enseña. Es decir, la relación entre el qué y el cómo. Porque este condiciona el contenido que se aprende.

F. IMBERNÓN

Partiendo de la convivencia positiva, recuperando su definición, insistiendo en los aspectos fundamentales de su trabajo… Este fue el primer capítulo del libro, el marco general del trabajo que, ahora, toca concluir.

"¿Qué me hubiera gustado saber, cuando empecé a dar clase?", era la pregunta con la que empezaba el libro. Algo irreal, imposible de llevar a la práctica, ya que sólo con la experiencia, y la reflexión sobre la misma, es posible aprender y saber sobre la profesión. De ahí que, ahora, la reformule de nuevo: esto es lo que he aprendido después de muchos años en la docencia, desde distintos puestos y mirando lo que sucede en las aulas y en los centros educativos.

Sin ningún tipo de presunción o de superioridad, he pretendido exponer mi experiencia, señalando aquello que, a través del análisis, me parece importante. Y todo ello, tomando como hilo inicial y conductor la reflexión del profesor Imbernón que encabeza este capítulo: la importancia de saber tratar al alumnado, de valorar el cómo, de incluir los aspectos de motivación y emoción, aprender a desarrollar otro tipo de autoridad, etc.

El punto de partida de la reflexión ha sido el estudio de las conductas disruptivas del alumnado, la llamada "violencia de baja intensidad" en el aula y en el centro, fenómeno que nos sorprende como profesionales y que desencadena, ese ha sido mi caso, una

profunda reflexión acerca de lo que sucede en las aulas, el porqué de estas situaciones, los factores intervinientes en la misma, los cambios que debemos introducir. He querido insistir, de manera particular, en uno de los aspectos más importantes y más olvidados por el profesorado.

Las tareas de aprendizaje realizadas en clase son organizadores de conducta y marcos de socialización y convivencia

Lejos de centrarnos únicamente en el alumnado y en los cambios que debe llevar a cabo, subrayamos la conexión existente entre nuestra tarea, "dar clase", y los problemas de convivencia que pueden aparecer en el aula.

Y, en dicha reflexión, llegamos al profesorado, a la redefinición de sus tareas, al papel que le toca desempeñar, a la consideración de nuevas actividades, a la imposibilidad de dejar de lado el trabajo de la convivencia … Y es que, sin olvidar el protagonismo de los alumnos y alumnas, el libro se ha centrado también, de manera importante, en los profesores y profesoras y en su nuevo papel educativo.

Hemos visto temas importantes relacionados con el profesorado, pero, aun así, otros muchos han quedado en el tintero. No hay apenas nada acerca de toda la problemática profesional del profesorado, del trato que recibe de las Administraciones educativas, del deterioro de sus condiciones de trabajo, de la falta de un Estatuto docente que regule su desarrollo profesional… Sólo estos temas bastarían para llenar otro libro. También hay poco acerca de la formación inicial y de la forma de acceso a la profesión, tan poco ilusionante y motivadora en la forma en que se lleva a cabo en estos momentos.

He querido centrarme en la tarea fundamental del profesorado, el proceso de enseñanza y su relación con sus alumnos y alumnas, *en el marco de trabajo de la convivencia positiva*, y analizar los principales puntos que, a mi juicio, necesitan una revisión y una importancia que no tienen en estos momentos. Desde la necesidad de superar la mentalidad de la propia asignatura para centrarnos en las necesidades educativas y las características de nuestro alumnado, hasta el conocimiento de aquellos aspectos no racionales, emotivos y relacionales que, hoy por hoy, resultan imprescindibles para todas aquellas personas que quieran impartir enseñanza en los niveles previos a la universidad.

Muchos autores e informes señalan los problemas que hoy día afectan al profesorado y, como tales, han sido comentados en diversos capítulos. Enseñar hoy día es mucho más difícil que hace treinta y cinco o cuarenta años: el alumnado ha cambiado, hay alumnos/as de todo tipo, se han incrementado los problemas de disciplina (como hemos visto), es mayor el número de alumnos/as que hay que atender, cuesta mucho interesar a los alumnos/as en el trabajo de aprendizaje …, y así podríamos volver a enumerar una larga lista de problemas, ya recogidos en el libro.

Pero, como diría Gramsci, "frente al pesimismo de la razón, el optimismo de la voluntad". Somos muchos los profesores y profesoras que nos negamos al derrotismo, a

aceptar estas situaciones como inevitables, que las consideramos un reto ilusionante. Y en ello estamos. La complejidad de la tarea docente, el incremento de la incertidumbre en nuestra sociedad, añaden nuevas complicaciones a nuestra tarea, tarea que debemos abordar con optimismo.

Si quisiéramos resumir, algo imposible, las principales conclusiones de todo el libro, volvería a replantear una pregunta: ¿qué es lo que más valora el alumnado de su profesorado? Y, retomando de nuevo a Imbernón (2017: 30), responderíamos que lo que más valora es la interacción, la individualización, la igualdad y el reconocimiento de su forma de trabajar. Que es fundamental preocuparse por los alumnos/as, y que esto lo valoran especialmente. En definitiva, aspectos de la relación profesorado-alumnado, de la convivencia.

¿Qué preparación tenemos para cumplir y llevar adelante este estilo y modelo de enseñanza? ¿Cuándo nos hemos formado para ello?

Sigo pensando que este es uno de los problemas no resueltos, que siguen pesando con fuerza en el modelo de profesorado. Si bien es cierto que ya no se producen las situaciones que describía en la introducción, que a mí me tocó vivir en mi formación inicial, sigue habiendo muchas lagunas y carencias que es preciso cubrir y eliminar.

Se ha puesto de moda hablar ahora del "modelo MIR" como nuevo modelo, más eficaz y completo, para la formación inicial del profesorado. Sin duda tiene grandes ventajas, entre ellas que sean los propios profesores y profesoras quienes tienen que formar profesionalmente a quienes acceden a la profesión docente. Sin embargo, conozco bien este modelo y eso hace que me surjan serias dudas y preocupaciones sobre el mismo. Entre otras, que se trata de un modelo orientado hacia una formación y capacitación técnica en la profesión: cómo se hace una exploración, pasos para un diagnóstico, técnicas para diver-sos tipos de cirugía, etc.

Sin embargo, y esta es otra de las lecciones aprendidas después de muchos años, la tarea educativa no puede reducirse a un conocimiento técnico. En ella está presente, de manera ineludible y primordial, la educación ética y la educación para la convivencia, entre otros aspectos. Es posible enseñar una determinada técnica para explicar un concepto o programar unos contenidos. Pero ¿cómo se van a transmitir y enseñar los valores, el compromiso docente con su entorno, el papel activo de todo profesor/a en la mejora y desarrollo de la convivencia?

Esperemos que, lejos de simplificaciones, todos estos aspectos sean tenidos en cuenta a la hora de diseñar la formación inicial del profesorado, sin repetir una y otra vez los viejos errores que todos conocemos.

¿Qué aspectos resultan ineludibles en la formación del profesorado? Lejos de enumerar una lista de supuestas competencias docentes, de difícil cumplimiento y, por ello, inútiles, me parece oportuno traer a colación las reflexiones del profesor Vaello sobre el profesor emocionalmente competente. Tras analizar las competencias intrapersonales e interpersonales necesarias hoy en día para el profesorado, propone las siguientes *competencias socioemocionales para el trabajo diario con los alumnos y alumnas:*

- *Coherencia:* actuar conforme a principios, y no de manera inconsistente y contradictoria.
- *Mentalización:* capaz de usar la reflexión y desarrollar una actitud positiva hacia su tarea.
- *Calma:* con autocontrol para poner distancia respecto de los conflictos interpersonales con sus alumnos/as.
- *Fortaleza mental:* con buen desarrollo de su autoestima y la atribución de lo bueno que logra en la clase.
- *Buena relación:* con habilidades interpersonales.
- *Integración:* sabiendo y queriendo trabajar en equipo.

No se trata de describir un "superman" o "superwoman". Por el contrario, se trata de mostrar algunas características que pueden y deben trabajarse en el nuevo profesorado, y actualizarlas en el ya veterano. Habilidades y subcompetencias, por cierto, claves para una buena convivencia. Se trata de habilidades que se pueden desarrollar, se pueden practicar, y que, en la línea tratada a lo largo del libro, resultan imprescindibles para el profesor/a en nuestros días. Hoy por hoy, como he repetido varias veces, el problema de nuestro profesorado no radica en la insuficiencia de conocimientos respecto de su materia. Más bien radica en la falta de habilidades y competencias socioemocionales que hagan posible una relación distinta con su alumnado, tan diferente del de su época.

Y, si alguna de estas competencias hubiera que destacar, pondría en primer plano la necesidad de *saber y querer trabajar en equipo.* Si algo tenemos asumido e introyectado los profesores es, precisamente, el individualismo. Muchos factores pueden explicarlo, y espero haberlos analizado suficientemente en el libro. Desde sentimientos personales de vergüenza ante lo que puedan pensar los compañeros/as sobre mis problemas de disciplina hasta la larga tradición de trabajo en clase a puerta cerrada, son muchos los factores que consolidan esta actitud.

Sin embargo, es necesario modificarla, aprender a trabajar en equipo, valorarlo como más eficaz y, sobre todo, *aprender a disfrutar de lo que supone contar con otros compañeros/as con quienes compartimos objetivos y actuaciones*, y también preocupaciones y dificultades que podemos superar mucho mejor en conjunto que de manera individual.

Todo ello en el marco general de trabajo, la convivencia positiva, con el que empezábamos el libro en su primer capítulo. Si tuviera que resumir todo lo expuesto en una sola frase o elemento clave y principal, "¿qué me hubiera gustado saber, cuando empecé a dar clase?", sin duda señalaría *la importancia de la relación interpersonal, individual y con el grupo, con todos los alumnos y alumnas*. La convivencia positiva, es decir, la creación de una buena relación interpersonal, es la base, el cimiento de toda la tarea educativa. Y, sin ella, no hay enfoques, estrategias, metodologías o normas que sean eficaces. Sólo apoyados en buenos cimientos, en buenas relaciones, tiene sentido y eficacia todo lo demás.

Por eso, me gustaría también recordar, antes de finalizar, dos aspectos fundamentales que los profesores y profesoras nunca debemos olvidar.

En primer lugar, *que es imposible enseñar sin transmitir un determinado modelo de convivencia*. Una tarea ineludible para todo profesor/a, hacer explícito este planteamiento, rescatarlo del "currículum oculto".

Y, en segundo lugar, que *no puede haber buen trabajo de la convivencia positiva sin tener en marcha, a la vez, un plan que garantice el éxito escolar para todo el alumnado*. Algo que hemos considerado en diversos capítulos del libro.

Para finalizar, parece claro que ser hoy día profesor o profesora en infantil, primaria o secundaria, resulta mucho más difícil que hace unos años. Pero, sin duda, se trata de un nuevo reto, más importante e interesante que ejercer de maestro en el siglo pasado. Espero haber contribuido a crear ilusión e interés, a haber motivado a las personas que empiezan o llevan tiempo, a haber hecho aparecer un nuevo modelo de actuación profesional, atractiva e ilusionante. Con eso, me doy por satisfecho.

¡Otra educación es posible, y en ella estamos trabajando!

Referencias bibliográficas

Acaso, M., & Manzanera, P. (2015). *Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Madrid: Ariel Fundación Telefónica.

Acosta, M., & Jiménez, M. S. (coord.) (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*, Madrid: MECD.

Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela-motivar en la familia*, Madrid: Morata.

Alzate, R. (2000). *Resolución del conflicto. Programa para Bachillerato y Ed. Secundaria, tomo I y tomo II*, Bilbao: Mensajero.

Avilés, J. M. (2018). *Educar en las redes sociales. Programa preventivo PRIRES*, Bilbao: Desclée.

Ballester, F. y Calvo, A. (2007). *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*, Madrid: EOS.

Barreiro, T. (2010). *Los del fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula*, Madrid:EditorialCEP.

Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*, Madrid: PPC.

Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*, Madrid: Narcea.

Berrocal, P. y otros, (2016). *Programa INTEMO +*, Madrid, Pirámide.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*, Barcelona: CissPraxis.

— (2003). *Educación emocional: programa para la educación primaria*, Barcelona: CissPraxis.

— (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la Educación emocional*, Madrid: Wolters Kluwer.

— (2009). *Psicopedagogía de las emociones*, Madrid: Síntesis.

— Pérez, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*, Madrid: Síntesis.

Blanchard, M. & Muzás, Mª D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*, Madrid: Narcea.

Bolea, E. & Gallardo, A. (2012). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. Vol. II, Secundaria*, Barcelona: Graó.

Boqué, M. C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*, Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

— (2018). *La mediación va a la escuela,* Madrid: Narcea.

Bueno, M. R. & Garrido, M. A. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*, Madrid: Pirámide.

Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*, Barcelona: Octaedro.

Caruana, A. & Tercero, M.ª P. (2011). *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*, Elda,

Publicaciones del CEFIRE de Elda.

Caruana, A. & Gomis, N. (2014). *Cultivando emociones 2. Educación emocional de 8 a 12 años*, Elda: Publicaciones del CEFIRE de Elda.

Casamayor, G., (coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*, Barcelona: Graó.

Cascón, P. (2008). *Educar en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.

Castro, J. A. & Dos Santos, J. (2001). *Del castigo a la disciplina positiva. Más allá de la violencia en educación*, Salamanca: Amarú.

Cornelius, H. & Faire, Sh. (1995). *Tú ganas, yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente ... y disfrutar con las soluciones*, Madrid: GAIA Ediciones.

Costa, M. & López, E. (2009, 3ª ed.). *Los secretos de la dirección. Liderar y fortalecer personas y equipos*, Madrid: Pirámide.

Day, Ch. & Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes*, Madrid: Narcea.

De La Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales. Reflexiones y prácticas*, Barcelona: Graó.

De La Herrán, L. (2010). *Programa TALDEKA para la convivencia escolar*, Bilbao: Desclée.

De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre Saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*, Madrid: Morata.

De Vicente, J. (2010). *7 Ideas Clave. Escuelas sostenibles en convivencia*, Barcelona: Graó.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*, Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.

Defrance, B. (2005). *Disciplina en la escuela*, Madrid: Morata.

Díaz-Aguado, M. J., (1996a). *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

— (1996b). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programa para favorecer la interacción educativa en contextos socialmente heterogéneos*, Madrid: MEC.

— (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*, Madrid: Pearson.

Edwards, Cl. H. (2006). *El orden en las aulas. Recursos para resolver los problemas de disciplina en clase*, Barcelona: CEAC.

Equipo Cuidem-nos (2011). *El bienestar del docente*, Barcelona: Graó.

Espot, M. R. (2006). *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*, Barcelona: CissPraxis.

Féminas 7, (2012). *Estrategias sencillas para resolver conflictos*, Chiclana de la Frontera: Editorial Presea.

Fernández, I. (2001, 8ª ed. 2014). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, Madrid: Narcea.

— Villaoslada, E. & Funes, S., (2002). *El conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*, Madrid: Catarata

— (coord.) (2006). *Guía para la convivencia en el aula*, Madrid: Wolters Kluwer. Fernández, J. (2009). *Una postura ética ante los conflictos*, Madrid: Alianza.

Fernández Berrocal, P. (Coord.) (2012). *Emociones y bienestar*, Santander: Fundación Botín. — (2014). *Programa INTEMO*, Madrid: Pirámide.

Fernández Enguita, M. (2017). *Más escuela y menos aula*, Madrid: Morata.

Fisher, R., Ury, W. & Patton, B. (1995). *Sí... de acuerdo. Cómo negociar sin ceder*, Barcelona: Norma.

Flores, E. (2005). *La resolución de conflictos en el aula de Educación Infantil. Una propuesta de Educación para la convivencia*, Laguna de Duero: Editorial de la Infancia.

Freire, H. (2017). *¡Estate quieto y atiende!*, Barcelona: Herder.

Fontana, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula*, Barcelona, Paidós.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*, Bilbao: Gernika Gogoratuz.

— (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao: Bakeaz-Gernika Gogoratuz.

García Barreiro, J. (coord.) (2012). *Manual de mediación. Manual de implantación de un servicio de mediación escolar*, Málaga, edición propia.

García Gómez, R. J., & Sanz Fernández, F. (1997). *El trabajo del profesorado en contextos educativos problemáticos (1): atención a la diversidad*, Madrid: UNED.

Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*, Barcelona: ICE-HORSORI.

Guillot, G. (2007). *La autoridad en la Educación. Salir de la crisis*, Madrid: Popular.

Hersh, R. & otros, (1998). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Madrid: Narcea.

Holmes, E. (2014). *El bienestar de los docentes. Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente*, Madrid: Narcea.

Horno, P. (2009). *Amor y violencia. La dimensión afectiva del maltrato*, Bilbao: Desclée.

Hudson, D. (2017). *Dificultades específicas de aprendizaje y otros trastornos*, Madrid: Narcea.

Ibarrola, S., & Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*, Madrid: Pirámide.

Iglesias, C. (2007). *Educar pacificando. Una pedagogía de los conflictos*, Santiago de Compostela: Seminario Galego de Educación para a Paz.

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*, Barcelona, Graó.

Jackson, Ph. W. (2001, 6ª ed). *La vida en las aulas*, Madrid: Morata.

Jares, J. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 15, *Micropolítica en la escuela*, septiembre-diciembre. **http://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a02.htm**

Knapczyk, D. (2008). *Guía de autodisciplina. Cómo transformar los problemas de conducta en objetivos de autodisciplina*, Madrid: Narcea.

Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educar para la paz*, Madrid: Los Libros de la Catarata.

Lledó, E. (2018). *Sobre la educación*, Barcelona: Taurus.

Llorente, Mª. A. (2015). *Escuela Pública. Dignidad y compromiso*, Barcelona: Octaedro.

Lorenzo, Mª L. (2004). *Conflictos, tutoría y construcción democrática de las normas*, Bilbao: Desclée.

Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*, Archidona: Aljibe.

— (2009). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*, Madrid: Wolters Kluwer.

— (2012). "La interacción profesorado/Alumnado y la convivencia en el aula", *CONVIVES*, Revista digital, año 2012, nº 2, pp. 11-16. Disponible en CONVIVES, **http://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/CONVIVES%20n%C2%BA%202%20diciembre%2**

Marina, J. A. & Válgoma, M. (2002). *Diccionario de los sentimientos*, Madrid: Anagrama.

Marina, J. A. & Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende explicada a los docentes*, Madrid: Santillana

Martín, V. M., Castilla, M. T. y Vila, E. (2014). *Educar es convivir. Ciudadanía, interculturalidad y cultura de paz*, Archidona: Aljibe.

Martínez, M. C. (2005). *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia. Hacia un mundo sin violencia*, Madrid: Los Libros de la Catarata.

Martínez Fernández, M. F. (2016). *La disrupción en las aulas de educación secundaria: la percepción del profesorado*, Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.

Martínez Muñoz, M. (1996). *El clima de la clase*, Barcelona: Ciss Praxis.

Matamala, A., & Huerta, E. (2005). *El maltrato entre escolares. Técnicas de autoprotección y defensa emocional para alumnos, padres y educadores*, Madrid: Antonio Machado Libros.

Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*, Santiago de Chile: Dolmen.

Medina, J. L. & Cembranos, F., (2003). *Grupos inteligentes: teoría y práctica del trabajo en grupo*, Madrid: Popular.

Mendieta, C. y Vela, O. (2005). *Ni tú ni yo. Cómo llegar a acuerdos*, Barcelona: Graó.

Morales, P. (2002). *La relación profesor-alumno en el aula*, Madrid: PPC.

Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*, Sevilla: Junta de Andalucía.

— (coord.) (2001). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*, Madrid: Antonio Machado Libros.

— (Dir.) (2008). *10 ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*, Barcelona: Graó.

— y Zych, I. (coord.) (2016). *Convivencia escolar. Manual para docentes*, Madrid: Grupo 5. Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*, Barcelona: Mondadori.

Pérez, G. y Pérez, Mª V. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*, Madrid: Narcea.

Pérez Casajús, L. (2012). *Bientratando. Normas de aula y proactividad. Hacia la disciplina positiva*, Pamplona, Departamento de Educación. Disponible en **https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57741/Normas_aula.pdf/9aa3e57c-30c0-4978-bed4-9a30b80c6a81**

Plaza, F. S. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*, Archidona: Aljibe.

Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía de contrato: el contrato didáctico en la educación*, Barcelona: Graó.

Puig, J. y otros (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela: propuesta de actividades*, Barcelona, Graó.

— (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*, Barcelona: Paidós.

— (2003). *Educar en valores. Propuestas y actuaciones*, Barcelona: Graó.

— (2006). *La tarea de educar*, Barcelona: Octaedro.

— Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*, Barcelona: Octaedro

— (coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*, Barcelona: Graó.

— (coord.) (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*, Barcelona: ICE-HORSORI

Redorta, J. (2007). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de los conflictos como herramienta de mediación*, Barcelona: Paidós.

Rodríguez Jares, X. (1999, 2ª ed.). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid: Editorial Popular.

— (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid: Popular.

— (2006). *Pedagogía de la convivencia*, Barcelona: Graó

Rodríguez, R. I. y Luca de Tena, C. (2001). *Programa de disciplina en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. ¿Cómo puedo mejorar la gestión y el control de mi aula?*, Archidona: Aljibe.

— (2001). *Programa de motivación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. ¿Cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos*?, Archidona: Ediciones Aljibe.

— (2001). *Programa de habilidades sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?*, Archidona: Aljibe.

Rogero, J. (2008). *El modelo convivencial: clave organizativa del centro educativo*, en Fernández Enguita, M., (coord.) (2008). *Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y otros desarrollos*, Madrid: Universidad Internacional de Andalucía-Akal.

Rojas Marcos, L. (2009). *Convivir. El laberinto de las relaciones de pareja, familiares y laborales*, Madrid:

Santillana.

Rosenberg, M. B. (2018). *Ser paz en un mundo en conflicto*, Barcelona: Acanto.

Ross, J., y Watkinson, A., (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid: La Muralla.

Ruiz Aranda, D. & otros (2014). Programa INTEMO. *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*, Madrid: Pirámide.

Sánchez, M. L. (coord.), (2013). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*, Madrid: Reus.

San Martín, J. A. (2010). *Relación profesor-alumno. Caminos para su mejora desde el AT*, Madrid: CCS.

Santos Guerra, M. A. (coord.) (2003). *Aprender a convivir en la escuela*, Tres Cantos: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.

Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*, Barcelona: Gedisa.

Saumell, C., Alsina, G., y Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. Vol. I, Infantil y Primaria*, Barcelona: Graó.

Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos*, Bilbao: Desclée.

— (2009, 5ª ed.). *Ser persona y relacionarse*, Madrid: Narcea.

— (2016, 11ª ed.). *Relacionarnos bien,* Madrid: Narcea.

— y Arcas, M. (2010, 4ª ed.). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*, Madrid: Narcea.

— (2006). *Jóvenes y adultos con problemas de conducta. "El buen rollo". Programa de competencia social para personas difíciles*, Madrid: Narcea.

— y otros (2012, 2ª ed.). *El aula de convivencia. Materiales educativos para su buen funcionamiento*, Madrid: Narcea.

— (2011). *Enseñar a los hijos a convivir. Guía práctica para dinamizar escuelas de padres y abuelos*, Bilbao: Desclée.

Teixidó, J. y Castillo, M. (2013). *Prácticas de mejora de la convivencia escolar*, Archidona: Aljibe.

Torrego, J. C. (coord.) (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*, Madrid: Consejería de Educación.

— y Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la demo-cracia*, Madrid: Alianza.

— (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*, Barcelona: Graó.

— (2006). "La disrupción y la gestión del aula", en *Escuela Española*, nº 3 diciembre.

— (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*, Barcelona: Graó.

— (coord.) (2008). *El plan de convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo,* Madrid: Alianza.

— (coord.) (8ª ed. 2017). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Normas para la formación de mediadores.* Madrid: Narcea.

— (coord.) (2018, 2ª ed.). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*, Madrid: Narcea.

— y Negro, A. (2014), *Aprendizaje cooperativo en las aulas*, Madrid:Editorial Alianza.

Torres Santomé, J. (1998). *El currículum oculto*, Madrid: Morata.

— (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*, Madrid: Morata.

Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*, Málaga: Aljibe.

— (2000). *La violencia en contextos escolares*, Archidona: Aljibe.

— Muñoz, A. y Jiménez, M., (2005). *Competencia social: su educación y tratamiento*, Madrid: Pirámide.

— (2013). *Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en educación prima-ria*, Archidona: Aljibe.

— Fernández, F. J. y Escobar, M. (2013). *Convivencia escolar: evaluación e intervención para su mejora*, Madrid: Síntesis.

Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*, Bilbao: Desclée.

Uruñuela, P. Mª. (2012). *Cómo mejorar la convivencia en los centros educativos. El papel de las familias y las APAS*, Madrid: CEAPA.

— (2006). *Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual*, en *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*, Madrid: Ministerio de Educación.

— (2007) "Convivencia y disrupción en las aulas", *Cuadernos de Pedagogía* (364), enero, 102-107.

— (2012). *Cómo resolver conflictos. Herramientas para prevenir desde las familias y las AMPAS*. Madrid: CEAPA.

— (2016, 2018, 3ª ed.). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*, Madrid: Narcea.

— (2018). *La metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo*, Madrid: Narcea.

Ury, W. (1991). *¡Supere el no! Cómo negociar con personas que adoptan posiciones obstinadas,* Barcelona: Norma.

Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas*, Barcelona: Graó.

Vaello Orts, J. y Vaello Pecino, O., (2012). *Claves para gestionar conflictos escolares. Un sistema de diques*, Barcelona: Horsori.

— (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*, Barcelona: Graó.

— y Vaello, O. (2013). *Construyendo la convivencia en el centro educativo: el sistema de diques*, Barcelona: Horsori.

Valdemoros, M. A., & Goicoechea, M. A. (2012). *Educación para la convivencia. Propuestas didácticas para la promoción de valores*, Madrid: Biblioteca Nueva.

Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*, Madrid: Editorial SM.

Vila, E., Martín, V., Sierra, E. & Castilla, Mª T. (2014). *Ética, educación y convivencia. Fundamentos teórico-prácticos,* Archidona: Aljibe.

Villa, A. y Villar, L. M. (coord.) (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Vinyamata, E. (coord.) (2012). *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno*, Barcelona: Graó.

Voli, F. (2003). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*, Madrid: PPC.

Watkins, Ch. Y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro,* Barcelona: Paidós.

Whitaker, T., M. y K. (2018). *Mi primer año como docente. Gestionarlo y vivirlo*, Madrid: Narcea.

Wolfgang, Ch. H. (2007). *Soluciones a los problemas de disciplina y autoridad. Métodos y modelos para maestros,* Barcelona: CEAC.

Colección
EDUCACIÓN HOY ESTUDIOS

Títulos publicados:

AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología.*

– Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.

AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.*

– Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.

AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M. *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.*

AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.*

AINSCOW, M. y WEST, M. (coord.): *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración.*

ALSINA, A. y PLANAS, N.: *Matemática Inclusiva. Propuestas para una educación matemática accesible.*

ARIZA, C., CESARI, M.ª D. y GABRIEL Y GALÁN, M.: *Programa integrado de Pedagogía Sexual en la escuela.*

ASSMANN, H.: *Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Prólogo de Leonardo Boff.

BARBOSA, E. F. y MOURA, D. G.: *Proyectos Educativos y Sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación.*

BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.*

BAUDRIT, A.: *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento.*

BAZARRA, L., CASANOVA, O., G.ª UGARTE, J.: *Profesores, alumnos, familias. 7 pasos para un nuevo modelo de escuela.*

BERGE, Y.: *Danza la vida. El movimiento natural, una autoeducación holística.*

BERNABEU, N. y GOLDSTEIN, A.: *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica.*

BERNAD, J.A.: *Modelo cognitivo de evaluación escolar.*

BERNARDO, J.: *Cómo personalizar la educación. Un reto de futuro.*

– Educar sin manipular. Pedagogía de la sensatez.

BERNARDO, J. y JAVALOYES, J. J.: *Motivar para educar. Ideas para educadores: docentes y familias.*

BISQUERRA, R.: *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica.*

BLANCHARD, M.: *Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de Aprendizaje por Proyectos para la innovación educativa en El Salvador.*

BLANCHARD, M. y MUZÁS, M.D.: *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación.*

– Equipos docentes innovadores. Formar y formarse colaborativamente.

BOUD, D., COHEN, R. y WALKER, D.: *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento.*

BOZA, A. y otros: *Educación, investigación y desarrollo social.*

BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje.*

CARRERA, C., LÓPEZ, T., MATÍAS, P. Y SANTAMARÍA, C.: *Agenda de trabajo del Orientador. En centros educativos de educación infantil y primaria.*

CERRO, S. Mª: *Grafología pedagógica. Aplicada a la orientacion vocacional.*

CLAPP, E.P.: *La creatividad como proceso participativo y distribuido.*

CROZIER, W. R.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.*

DAY, Ch.: *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa. – Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.*

DAY, Ch. y GU, Q.: *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos.*

DOMINGO, A. y GÓMEZ, M.V.: *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos.*

DURAN, D.: *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando.*

ECHEITA, G.: *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.*

ESCARBAJAL FRUTOS, A.: *Comunidades inter-culturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva.*

ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, A.: *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos.*

FERMOSO, P.: *Manual de economía de la educación.*

FOUREZ, G.: *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia*.

– Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista.

FRANCESCATO D. Q., y otros: *Psicología Comunitaria en la enseñanza y la orientación.*

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura, matemáticas.*

GERVILLA, A.: *Didáctica básica de la Educación Infantil. Conocer y comprender a los más pequeños.*

– Familia y Educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores.

GERVILLA, E. (coord.): *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras.*

GÓMEZ-CHACÓN, I.: *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático.*

GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa.*

GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: *Introducción a la historia de la Logopedia.*

HANSEN, D. T.: *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido.*

HERNÁNDEZ, C. A. y GUÁRATE, A. Y.: *Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje.*

HERNÁNDEZ, P.: *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente.*

HERS, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.*

HOUGH, M.: *Técnicas de orientación psicológica.*

HUSÉN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro.*

HUSÉN, T. y OPPER, S.: *Educación multicultural y multilingüe.*

JACOBS, H. H.: *Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio.*

JENSEN, E.: *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas.*

KEOGH, B. K.: *Temperamento y rendimiento escolar. Qué es, cómo influye, cómo se valora.*

KLENOWSKI, V.: *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación.*

LONGÁS, J. y MOLLÁ, N.: *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional.*

LOVELESS, A. y WILLIAMSON, B.: *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital.*

LLOPIS, C. (coord.): *Recursos para una educación global. ¿Es posible otro mundo?*

MALLET, P.: *La amistad entre niños o adolescentes. Una fuerza que ayuda a crecer.*

MANNAY, D.: *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa.*

MARCELO, C. y VAILLANT, D.: *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*

MARCO STIEFEL, B.: *Competencias básicas.Hacia un nuevo paradigma educativo.*

MARDOMINGO, M. J.: *Psiquiatría para padres y educadores.*

MARTÍN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía.* McCLELLAND, D.: *Estudio de la motivación humana.*

MEKIS, C. y ANWANDTER, Ch.: *Bibliotecas escolares para el siglo XXI. Desarrollo de comunidades de*

lectura.

MEMBIELA, P. (ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS. Formación para la ciudadanía.*

MONEREO, C. y POZO, J. I.: *La Identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites.*

MORIÑA, A.: *Investigar con Historias de Vida. Metodología biográfico-narrativa.*

PERPIÑÁN, S.: *La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela. – Tengo un alumno con síndrome de Down.*

PÉREZ JUSTE, R., LÓPEZ RUPÉREZ, F., PERALTA, M. D. y MUNICIO, P.: *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación.*

PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica.*

PINAR, W. F.: *La teoría del Curriculum.* Estudio introductorio de José María Garduño.

POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad.*

POPHAM, W.J.: *Evaluación transformativa. El poder transformador de la evaluación formativa.*

POSTIC, M.: *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales.*

POSTIC, M. y DE KETELE, J. M.: *Observar las situaciones educativas.*

POVEDA, L.: *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral. – Texto dramático. La palabra en acción.*

PRING, R.: *Una filosofía de la educación políticamente incómoda.* Edición a cargo de María G. Amilburu.

QUINTANA, J. Mª: *Pedagogía familiar.*

RAY, W.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.*

RODRÍGUEZ, A., GUTIÉRREZ, I. y MEDINA, A.: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.*

ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.*

RUIZ, J. M.ª: *Cómo hacer una evaluación de centros educativos.*

RUIZ-CORBELLA, M. y GARCÍA-GUTIÉRREZ, J.: *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación.*

SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias.*

SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela.*

SOUSA, D. A. (Ed.): *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación.* Prólogo de José Antonio Marina.

STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.*

TARDIF, M.: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.*

TEJEDOR, F.J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación.*

TENBRINK, T.D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores.*

TITONE, R.: *Psicodidáctica.*

URUÑUELA, P.Mª: *La gestión del aula. Qué me hubiera gustado saber cuando empecé a dar clase. – Trabajar la Convivencia en centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*.

URÍA, M.ª E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.*

VAILLANT, D. y MARCELO, C.: *El ABC y D de la formación docente. – Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio.*

VALLE, J.M. y MANSO, J.: *La 'cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas.*

VÁZQUEZ-CANO, E. y SEVILLANO, M. L.: *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo.*

VILA, A. y CALLEJO, M.ª L.: *Matemáticas para aprender a pensar. El papel de las creencias en la resolución de problemas.*

WHITAKER, P.: *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos.*

WOOD, P. y SMITH, J.: *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos*

de investigación.

ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil.*
– Diseño y desarrollo curricular.
– Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarollo profesional.

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2019
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España

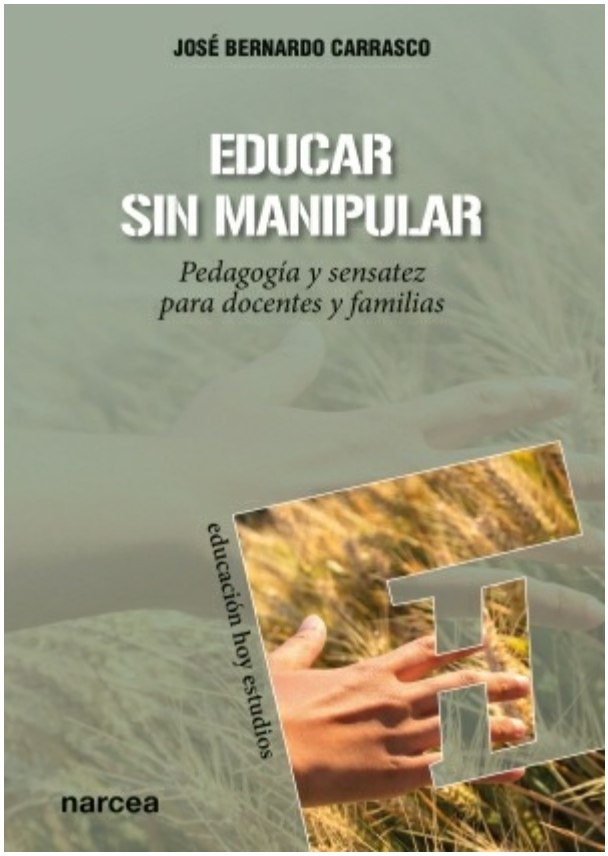
www.narceaediciones.es

Fotografía de cubierta: IngImage

ISBN papel: 978-84-277-2538-6
ISBN ePdf: 978-84-277-2539-3
ISBN ePub: 978-84-277-2540-9

Todos los derechos reservados
*Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (**www.cedro.org**) vela por el respeto de los citados derechos.*

Sobre enlaces a páginas web
Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen sólo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.


JOSÉ BERNARDO CARRASCO
EDUCAR
SIN MANIPULAR
Pedagogía y sensatez
para docentes y familias
educación hoy estudios
narcea

Educar sin manipular

Carrasco, José Bernardo
9788427725539
144 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Vivimos en unos tiempos que podríamos calificar de apasionantes y, a la vez, preocupantes. Los avances científico-tecnológicos corren a la par con la inseguridad interior, falta de alegría y pérdida de la propia identidad en muchas personas e instituciones. Hoy se habla por doquier de los progresos que se producen a todos los niveles y en todos los campos de la vida humana; y pretenden conjugarse con las ideologías predominantes que nos envuelven: relativismo, hedonismo, generismo… Sin embargo, la paz interior sigue siendo una asignatura pendiente.¿Qué está pasando? ¿Por qué se produce esta paradoja? ¿Cuáles son las causas? ¿Por qué numerosos profesores y padres ignoran sus consecuencias? ¿Qué se puede hacer? Si la educación pretende, en última instancia, la plenitud personal que conduce a la felicidad, resulta evidente que la solución tiene mucho que ver con el enfoque educativo que reciba cada persona, tanto en la familia como en el centro educativo.Este libro pretende dar respuesta a dichos interrogantes a partir de un análisis serio de la realidad actual, del que se obtiene una serie de conclusiones educativas capaces de conciliar el progreso científico y técnico con la alegría derivada del mayor desarrollo personal posible.

Cómpralo y empieza a leer

Serie
CONVIVENCIA
Pedro Mª.
Uruñuela
La Metodología del Aprendizaje-Servicio
APRENDER
MEJORANDO EL MUNDO
Ap
S
narcea

La metodología del Aprendizaje-Servicio

Uruñuela, Pedro Mª
9788427724686
112 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) buscan mejorar la educación a través de la formación de personas comprometidas con la mejora y calidad de su entorno social.Esta guía orientará a toda persona interesada en el ApS, ya sean profesores, familias o cualquier persona del ámbito educativo básico. Para ello, el autor:• Explora las razones para usarlo y sus características básicas.• Profundiza en sus tres elementos clave: las necesidades sociales como punto de partida; el servicio como respuesta a las mismas; y los aprendizajes que se vinculan a este.• Propone diversas formas de concretar y llevar a la práctica los proyectos de ApS.Además, en todos los capítulos se parte de unas preguntas de reflexión iniciales, y se termina con una propuesta de actividad, que lleva a concretar y hacer operativo lo expuesto en el capítulo.En definitiva, una guía completa para iniciarse y profundizar en el trabajo con la metodología del Aprendizaje-Servicio.

Cómpralo y empieza a leer

Serie
CONVIVENCIA
María Carme
Boqué
La
MEDIACIÓN
va a la
ESCUELA
HACIA UN BUEN
PLAN DE CONVIVENCIA
EN EL CENTRO
narcea

La mediación va a la escuela

Boqué Torremorell, Maria Carme
9788427724952
160 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La mediación va a la escuela para contribuir al bienestar de todas las personas de la comunidad educativa. Al principio, sorprende su efectividad en la gestión de los conflictos. Luego, llama la atención la implicación de niños y jóvenes de cualquier edad, sus habilidades para escuchar, comprender y buscar soluciones creativas donde todos salen ganado. Aunque lo mejor llega cuando el clima del centro entero cambia, volviéndose acogedor y armónico gracias a los valores que acompañan al proceso mediador: autonomía, participación, libertad, cooperación y solidaridad.La mediación, además, proporciona una red protectora ante cualquier imprevisto porque, si bien no podemos evitar los problemas, sí podemos prepararnos para convertirlos en retos y oportunidades.Este libro busca dar a conocer la mediación en profundidad, mostrar su encaje dentro del plan de convivencia del centro educativo y proporcionar herramientas para formar equipos de mediadores y consolidar los servicios de mediación escolar.

Cómpralo y empieza a leer

Filosofía de
la educación
Cuestiones de hoy y de siempre
María García Amilburu
Juan García Gutiérrez
narcea
UNED

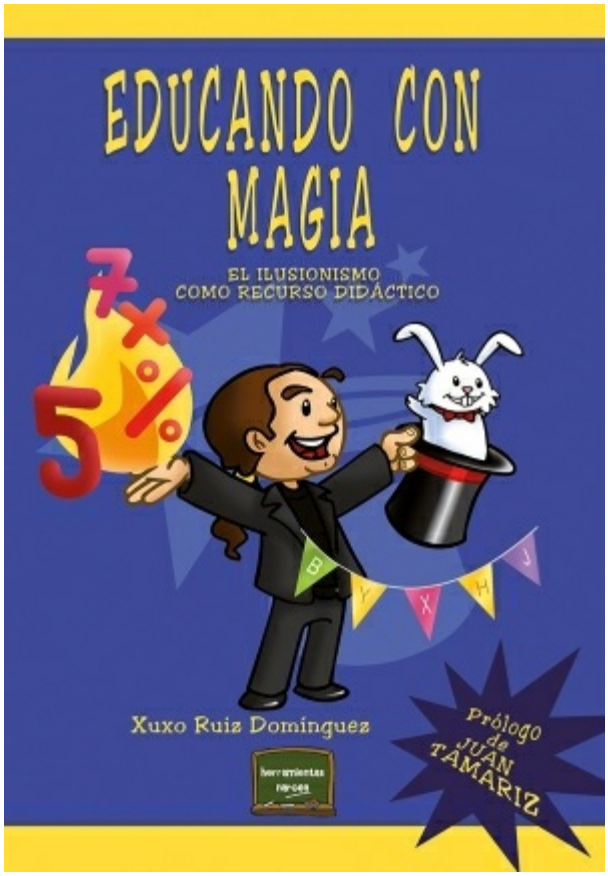
Filosofía de la educación

García Gutiérrez, Juan
9788427723122
216 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Esta obra se enmarca en el ámbito de la Filosofía de la Educación y es de suma utilidad tanto para los universitarios que cursan estudios relacionados con la educación, como para los profesionales en ejercicio, pues los temas que se abordan son de permanente actualidad. En este libro se analiza el fenómeno educativo y se estudian las características de la perspectiva filosófica y de la Filosofía de la Educación como "aproximación filosófica al conocimiento de la educación" y como "disciplina académica". Se analizan las relaciones de este campo con otros saberes pedagógicos. A lo largo de sus páginas se estudia a los protagonistas de la educación, las relaciones que se establecen entre los agentes educativos y la naturaleza de las mismas, y las dificultades inherentes al reto de educar en sociedades democráticas y en "contextos des-educativos", como sucede en la actualidad. Se ofrece también un breve apunte de la Filosofía de la Educación desde la perspectiva histórica, así como las principales Sociedades, Congresos y Revistas científicas del área.

Cómpralo y empieza a leer


EDUCANDO CON MAGIA
EL ILUSIONISMO COMO RECURSO DIDÁCTICO
Xuxo Ruiz Domínguez
Prólogo de JUAN TAMARIZ

Educando con magia

Ruiz Domínguez, Xuxo
9788427723191
192 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Puede un maestro ser Mago? ¿Es la Magia un recurso educativo eficaz? Para dar respuesta a estas preguntas, el autor de este libro, maestro y mago, ha creado un método de motivación real para alumnos: la Magia Educativa. Un método útil no sólo para motivar, sino para explicar, mediar en conflictos, modificar conductas, aumentar la autoestima, etc. Leyendo estas páginas, el lector aprenderá nuevas técnicas, sorprendentes por su eficacia. Los casi 100 juegos explicados en este libro son fáciles de hacer, requieren tan sólo un mínimo de práctica y están descritos con un lenguaje claro y sencillo. Educando con Magia presenta recursos innovadores y mágicos que favorecen la actualización de los profesionales de la educación. Maestros, profesores, padres, monitores, animadores, cuentacuentos o magos que quieran impartir talleres para niños, encontrarán en él infinitas sugerencias para poner en práctica inmediatamente.

Cómpralo y empieza a leer

Índice

Título 2
Dedicación 3
Índice 4
Presentación 8
Introducción 12
I. ¿Qué está pasando en las aulas? 17
1. La convivencia positiva, marco general para la gestión del aula 18
El marco de la convivencia positiva 19
Las lecciones de la gestión pacífica de los conflictos 21
De un planteamiento reactivo a un planteamiento proactivo 23
Un nuevo paradigma para el análisis de lo que sucede en el aula 25
En conclusión 29
En la práctica 29
Para saber más 33
2. La gestión del aula: por qué, para qué, cómo 35
¿Qué es la gestión del aula? 36
Los profesores y profesoras, gestores de las condiciones del aula 41
A modo de conclusión 45
En la práctica 46
Para saber más 47
3. El clima o ambiente de aula 48
Qué es el clima de aula 48
Las características físicas, ambientales y organizativas 51
Las relaciones interpersonales en el aula 53
Las metodologías empleadas en el aula 56
La gestión socioemocional del docente 58
A modo de conclusión 61
En la práctica 61
Para saber más 62
4. Las conductas disruptivas en el aula: la parte visible 65
Una definición de las conductas disruptivas 66
Las conductas disruptivas en las escuelas de Educación Primaria 67

Las conductas disruptivas en los centros de Secundaria 69
Frecuencia e incidencia de las conductas disruptivas 77
A modo de conclusión 79
En la práctica 79
Para saber más 82
5. Las conductas disruptivas en el aula: la parte no visible 83
Los factores estructurales (1): El currículo 84
Los factores estructurales (2): La organización del aula y del centro 89
El factor cultural y sus dimensiones 91
A modo de conclusión 95
En la práctica 96
Para saber más 99
6. Las emociones en el aula 101
¿Qué son las emociones? 102
¿Por qué son importantes las emociones? 103
Tipos de emociones 106
Otras características de las emociones 110
Conclusión: el profesor o profesora como líderes emocionales 112
En la práctica 114
Para saber más 115
7. ¿Por qué no quieren estudiar? El papel de la motivación 117
¿Están realmente desmotivados los alumnos y alumnas? 118
¿Por qué motivos trabajan los alumnos y alumnas? 122
Otro factores presentes en la motivación 126
Factores ajenos al alumno, presentes en la motivación 128
En la práctica 130
Para saber más 134
8. Las normas y la disciplina en el aula 136
Consideraciones generales sobre las normas y la disciplina 137
¿Para qué la disciplinar escolar? El modelo punitivo-sancionador 140
Hacia la disciplina positiva: El modelo democrático y proactivo 143
El seguimiento y supervisión de la disciplina 145
A modo de conclusión 148
En la práctica 149
Para saber más. 152

II. La gestión del aula: pautas y sugerencias de actuación 154
9. “Hacer grupo”: las relaciones personales en el aula 155
La creación del grupo: Los elementos de “provención” 156
Las interacciones en el grupo 159
La comunicación y la cooperación dentro del grupo 161
La gestión y transformación de conflictos 165
A modo de conclusión 167
En la práctica 168
Para saber más 171
10. El papel del alumnado en la gestión del aula 173
La participación en el centro escolar 174
El papel de los alumnos y alumnas: hacia la ayuda entre iguales 178
¿En qué se puede plantear la ayuda? 180
Otras cuestiones en relación con los programas-ayuda 184
A modo de conclusión 185
En la práctica 186
Para saber más 188
11. La inteligencia emocional en el aula 190
¿Qué es la educación emocional? 191
La conciencia emocional 193
Otras habilidades socioemocionales 200
Conclusión: Ánimo, y una precaución 201
En la práctica 203
Para saber más 207
12. Trabajando la motivación con el alumnado 208
Trabajar los “para qué” del aprendizaje, despertar la intención de aprender 209
Conseguir mantener el interés y la implicación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje 212
Reforzar las expectativas, reconocer el progreso 214
Otras estrategias para aumentar la motivación del alumnado 217
En la práctica 220
Para saber más 222
13. Cambios curriculares y organizativos 223
Cuestionando nuestras ideas previas: La reflexión sobre la práctica 224
La forma de planificar nuestra tarea de enseñar: La selección de contenidos 226

¿Cómo trabajamos con nuestro alumnos? Importancia de la metodología 229
Otros cambios necesarios 234
A modo de conclusión 236
En la práctica 237
Para saber más 241
14. Elaboración y aprobación de normas de aula y del centro 242
Las normas del centro 243
Desarrollo e implantación de las normas del centro 248
Normas de aula 250
La necesaria participación del alumnado en todo el proceso 252
A modo de conclusión 253
En la práctica 254
Para saber más. 258
15. Corrección de conductas contrarias a la convivencia 259
¿Son eficaces las sanciones vigentes en los centros? 260
Características de las sanciones: medidas reeducativas 262
Procedimientos de intervención ante las conductas contrarias a las normas 266
Estructuras organizativas de apoyo 268
A modo de conclusión 270
En la práctica 270
Para saber más 274
16. ¿Cómo responder a las conductas disruptivas? Pautas de actuación 276
La orientación general de nuestra práctica docente 277
Comprender lo que sucede para actuar con eficacia 278
¿Qué hacen en sus clases los buenos profesores y profesoras? 281
Técnicas para la gestión del aula 286
En la práctica 289
Para saber más 291
Epílogo. Lo que yo he aprendido en mis muchos años de docencia 294
Referencias Bibliográficas 299
Página de créditos 309